

**Humboldt-Universität zu Berlin**  
**Sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät**  
**Institut für Romanistik**

**Umsetzung von Aufgabenorientierung in Lehrwerken für den  
Spanischunterricht. Ein Vergleich**  
*(Implementation of Task-Based Language Teaching in Coursebooks for  
Spanish Language Pedagogy. A Comparison)*

**Masterarbeit**  
**zur Erlangung des akademischen Grades**  
**Master of Education (M. Ed.)**  
**in den Fächern Englisch und Spanisch**

**eingereicht von**      Lena Förster

**Erstprüferin:**            Frau Dr. Katharina Wieland  
**Zweitprüfer:**           Herr Prof. Dr. Lutz Küster

**Berlin, den 16. September 2019**

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Die Geschichte der Aufgabenorientierung.....	5
2.1	Die kommunikative Wende.....	5
2.2	Die Entwicklung der Aufgabenorientierung.....	8
3	Bildungspolitische Aspekte .....	11
3.1	<i>Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen</i> .....	11
3.2	Spanien: <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> .....	12
3.3	Deutschland: <i>Bildungsstandards für die erste Fremdsprache</i> .....	13
3.4	Zusammenfassung der bildungspolitischen Vorgaben .....	14
4	Aktuelle fremdsprachendidaktische Ansichten zur Aufgabenorientierung .....	15
4.1	Die Stellung von Grammatik und Wortschatz im aufgabenorientierten Unterricht.....	16
4.2	Definition des Aufgabenbegriffs .....	18
4.3	Aktivitätsformen: Von der Übung bis zur <i>task final</i> .....	20
4.4	Lernaufgaben.....	23
4.5	<i>Task-Based Language Teaching and Learning</i> und <i>Task-Supported Language Teaching and Learning</i> .....	25
5	Aufgabenorientierung und Lehrwerke .....	26
6	Analysekriterien.....	29
6.1	Kriterienkomplex A: Lehrwerksebene .....	29
6.2	Kriterienkomplex B: Aufgabenebene.....	32
7	Analyse der Lehrwerke .....	34
7.1	Methodisches Vorgehen .....	35
7.2	Analyse von <i>Gente Joven Nueva Edición 1</i> .....	35
7.2.1	Struktur und thematischer Aufbau .....	35

7.2.2	Kriterienkomplex A: Lehrwerksebene .....	36
7.2.3	Kriterienkomplex B: Aufgabenebene.....	42
7.3	Analyse von <i>¡Vamos! ¡Adelante!</i> 1 .....	45
7.3.1	Struktur und thematischer Aufbau .....	45
7.3.2	Kriterienkomplex A: Lehrwerksebene .....	46
7.3.3	Kriterienkomplex B: Aufgabenebene.....	51
8	Vergleich der Lehrwerke .....	54
8.1	Vergleich der Lehrwerksebene .....	55
8.2	Vergleich der Aufgabenebene .....	57
9	Fazit.....	60
10	Literaturverzeichnis.....	63

## 1 Einleitung

Bereits vor mehreren Jahrzehnten entwickelte sich, ausgelöst durch die Unzufriedenheit erwachsener Fremdsprachenlerner, das Konzept der ‚Aufgabenorientierung‘ (engl: *task-based language learning and teaching* bzw. span.: *enfoque por tareas*), welches unter anderem den Grundsätzen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts folgt. Bis heute gehen allerdings die Meinungen darüber, was unter Aufgabenorientierung und der damit verbundenen ‚Aufgabe‘ eigentlich zu verstehen sei, zum Teil weit auseinander. Nichtsdestotrotz gibt es Verlage, die gerade mit diesem Prinzip werben und sich an einer Umsetzung im Rahmen von Lehrwerken versuchen. Was unterscheidet den aufgabenorientierten Ansatz also von anderen Ansätzen oder Methoden und welche Vorteile erhofft man sich von ihm? Ist es überhaupt möglich, ihn in ein Lehrwerk zu pressen und wenn ja, wie? Der Titel weist bereits darauf hin, dass es sich bei dieser Arbeit um einen Vergleich handelt, genauer gesagt um den Vergleich zweier Lehrwerke für den fremdsprachlichen Spanischunterricht. Das Besondere an diesem Vergleich ist, dass die beiden Lehrwerke aus unterschiedlichen Kontexten stammen. Eines der beiden wurde von einem spanischen Verlag konzipiert, das andere von einem deutschen. Es muss also vorab geklärt werden, wie Aufgabenorientierung in Deutschland und in Spanien verstanden wird bzw. ob es gravierende Unterschiede in den Auffassungen gibt, bevor die Lehrwerke überhaupt sinnvoll analysiert und verglichen werden können. In der vorliegenden Arbeit soll daher die Frage geklärt werden, wie Aufgabenorientierung in Lehrwerken umgesetzt werden kann, inwieweit die beiden ausgewählten Lehrwerke dem entsprechen und ob es erkennbare Unterschiede zwischen den zwei Lehrwerken gibt, die eventuell auf einem unterschiedlichen Verständnis des aufgabenorientierten Ansatzes beruhen.

Ausgehend von diesen Überlegungen soll in Kapitel 2 zunächst auf die Geschichte der Aufgabenorientierung und somit auf die kommunikative Wende eingegangen werden, die den Fokus des Fremdsprachenunterrichts u. a. in Deutschland und Spanien von dem Erlernen sprachlicher Mittel auf die Kommunikation verlagerte und aus der der kommunikative Ansatz resultierte (Kap. 2.1). Nur wenige Jahre später entwickelte sich dann die Aufgabenorientierung als starke Umsetzungsform des kommunikativen Ansatzes. In Kapitel 2.2 werden die grundlegenden Prinzipien des aufgabenorientierten Ansatzes erläutert und somit die Grundlage für die spätere Analyse gelegt. Aus dem Umdenken in der Fremdsprachendidaktik folgte auch ein Umdenken in der Bildungspolitik, auf die in Kapitel 3 eingegangen wird. Die Neuerungen verbreiteten sich europaweit, dank des

*Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* des Europarates (künftig GeR; Europarat, 2001), der fortan die Grundlage für viele nationale bildungspolitische Vorgaben darstellte. Kapitel 3.1 erläutert daher kurz dessen für diese Arbeit relevanten Aspekte. Die wichtigsten nationalen bildungspolitischen Dokumente für den Fremdsprachenunterricht Spanisch werden in den Kapiteln 3.2 und 3.3 auf ihre Vorgaben geprüft. Hierbei handelt es sich um den *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) für Spanien und die *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* (KMK, 2004) für Deutschland, auch wenn letztere sich eigentlich auf Englisch und Französisch beziehen. Kapitel 3.4 fasst die bildungspolitischen Vorgaben schließlich zusammen.

Anschließend werden in Kapitel 4 fremdsprachendidaktische Ansichten zur Umsetzung des aufgabenorientierten Ansatzes im Unterricht dargestellt, wobei zunächst auf die veränderte Stellung von Grammatik und Wortschatz eingegangen wird (Kap. 4.1), die insbesondere bei der Konzeption von Lehrwerken eine grundlegende Neuerung gegenüber den früheren Methoden bzw. Ansätzen bedeutete. In Kapitel 4.2 sollen Kriterien für eine Definition des Aufgabenbegriffs gefunden werden, die einerseits viele der vorhandenen Definitionsversuche berücksichtigen und sich andererseits für die geplante Analyse eignen. Auf die unterschiedlichen Ausprägungen von Aufgaben sowie deren Abgrenzung von sogenannten ‚Übungen‘ geht Kapitel 4.3 genauer ein. Insbesondere in Deutschland wird seit einigen Jahren das Konzept der Lernaufgabe diskutiert, ein Begriff, der mittlerweile auch häufig in Lehrwerken verwendet wird. Wie das Konzept in dieser Arbeit verstanden werden soll, wird in Kapitel 4.4 anhand grundlegender Prinzipien erläutert. Während in der deutsch- und spanischsprachigen Literatur die Begriffe Aufgabenorientierung bzw. *enfoque por tareas* verwendet werden, unterscheidet die englischsprachige Diskussion zwischen *task-based* und *task-supported language teaching and learning*. Kapitel 4.5 soll daher klären, worin der Unterschied besteht und inwiefern die Begriffe für diese Arbeit von Bedeutung sind. Die Schwierigkeiten der Integration des aufgabenorientierten Ansatzes in ein Lehrwerk werden in Kapitel 5 beleuchtet und gleichzeitig werden Anregungen gegeben, wie dennoch eine möglichst umfangreiche Umsetzung erreicht werden kann.

Anhand der in den Kapiteln 2-5 genannten Aspekte werden in Kapitel 6 Analysekriterien entwickelt, welche die Basis für die Lehrwerkanalyse in Kapitel 7 und den anschließenden Vergleich in Kapitel 8 bilden. Bei der Analyse wird in die Lehrwerksebene einerseits

und die Aufgabenebene andererseits unterteilt. Die abschließende Zusammenfassung der Ergebnisse und das Fazit folgen in Kapitel 9.

Selbstverständlich gibt es auch Kritik am aufgabenorientierten Ansatz (vgl. u. a. Bredella, 2006, S. 19; Gnutzmann, 2006, S. 63; Schinke & Steveker, 2013, S. 5). Hierauf und auf die grundsätzliche Debatte der Effektivität von Aufgabenorientierung kann und soll in dieser Arbeit jedoch nicht eingegangen werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Aufgabenorientierung als methodischer Ansatz durchaus einen Mehrwert gegenüber anderen Ansätzen aufweist, und insofern soll lediglich die Umsetzung untersucht werden, zumal die Forschungsliteratur zum Thema Effektivität noch keine umfassenden Aussagen treffen kann.

## 2 Die Geschichte der Aufgabenorientierung

Das Konzept der Aufgabenorientierung basiert auf dem kommunikativen Ansatz. Bevor daher in Kapitel 2.2. die Entwicklung der Aufgabenorientierung erläutert wird, stellt Kapitel 2.1 zunächst die kommunikative Wende dar.

### 2.1 Die kommunikative Wende

In den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts führten sowohl politische Entwicklungen wie der Sputnik-Schock und die dadurch ausgelösten Veränderungen im Bildungswesen oder das immer stärker zusammenwachsende Europa mit der vermehrten Notwendigkeit zur sprachlichen Verständigung als auch die konkrete Frustration erwachsener Lernender mit dem kaum bedürfnisorientierten und insgesamt wenig effektiven Fremdsprachenunterricht zu einem Umdenken in der Disziplin (vgl. u. a. Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 85; Richards & Rodgers, 2001, S. 153-154). Die zu dieser Zeit präsenten Methoden (u. a. audiolingual, audiovisuell oder in Spanien auch *estructuroglobal* oder *situacional* (vgl. Sánchez Perez, 1993, S. 29)) orientierten sich in aller Regel an linguistischen Strukturen und hatten die fehlerfreie Sprachverwendung (*native-like accuracy*) zum Ziel (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 85). Hierfür wurden häufig, ganz im Sinne des Behaviorismus, mechanische Wiederholungsübungen angewendet, in dem Vertrauen darauf, dass sich theoretisches Wissen problemlos in eine praktische Sprachverwendung umsetzen lasse (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2005, S. 4; Long, 2015, S. 21). Long (2015) stellt hierzu fest:

*The basic problem with the synthetic approach and with focus on forms is the assumption that learners can and will learn what they are taught when they are taught it, and the further assumption that if learners are exposed to ready-made target versions of L2 structures, one at a time, then, after enough intensive practice, they will add the new target versions, one at a time, to their growing native-like repertoire (shiny new arrows). (Long, 2015, S. 21)*

Die wenig überzeugenden Resultate führten letztendlich dazu, dass die kommunikative Kompetenz<sup>1</sup> und Interaktion im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung gewannen (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 85). Der Fokus lag also nicht länger auf dem alleinigen Anhäufen von Sprachwissen, sondern auf dem Erwerb kommunikativer Fähigkeiten und dem tatsächlichen Anwenden von Sprache (vgl. Nunan, 2013, S. 11). Der bedeutungsvollen und situationsangemessenen Kommunikation wurde nunmehr eine höhere Priorität eingeräumt als der Fehlerfreiheit der Äußerung (vgl. Widdowson, 1978, zit. n. Ellis, 2003, S. 27-28). Gleichzeitig rückten der Lernprozess sowie die Bedürfnisse der Lernenden und deren Heterogenität in den Mittelpunkt (vgl. Plikat, 2018a, S. 121). Man gelangte zu der „Einsicht, dass es die eine Methode des Lehrens und Lernens, die für alle gleichermaßen geeignet ist, nicht geben kann.“ (ebd.)

Insofern ist es logisch und konsequent, dass die ‚kommunikative Wende‘ keine neue Methode hervorbrachte. Dies widerspräche ihrem Selbstverständnis. Vielmehr entstand ein prinzipiengeleiteter ‚Ansatz‘, der eine Methodenvielfalt ermöglichte (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 89). Genaue Handlungsvorgaben, wie es bei früheren Methoden der Fall war, finden sich im kommunikativen Ansatz demzufolge ebenfalls nicht: „There is no single text or authority on it, nor any single model that is universally accepted as authoritative” (Richards & Rodgers, 2001, S. 155). Als grundlegende Prinzipien für den neuen Ansatz listen Richards und Rodgers (2001) die folgenden auf:

- *Learners learn a language through using it to communicate.*
- *Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities.*
- *Fluency is an important dimension of communication.*
- *Communication involves the integration of different language skills.*
- *Learning is a process of creative construction and involves trial and error. (Richards & Rodgers, 2001, S. 172)*

---

<sup>1</sup> Laut Hymes (1966, 1972, zit. n. Nunan, 2013, S. 11) umfasst ‚kommunikative Kompetenz‘ auch sozio-kulturelle, strategische und Diskurskompetenz. Kompetenzen im Allgemeinen werden in dieser Arbeit verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27-28).

Das Sprachenlernen solle also mithilfe authentischer und bedeutungsvoller Kommunikation in der Fremdsprache erfolgen, wobei flüssiges Kommunizieren höhere Priorität habe als sprachliche Korrektheit. In der Kommunikation würden verschiedene sprachliche Fertigkeiten genutzt, und das Lernen werde als kreativer Prozess verstanden, der Versuch und Irrtum einschließe. Auch Decke-Cornill und Küster (2014) führen die Inhaltsorientierung und Fehlertoleranz als bedeutsame Prinzipien an, ergänzen dies aber noch durch: „Schülerorientierung, Mitbestimmung, Interaktivität, Partnerschaftlichkeit usw. ebenso ... wie ... Nichtdidaktisierung von Unterrichtsmaterialien“ (S. 89).

Seine rapide weltweite Verbreitung hat der kommunikative Ansatz laut Richards (1985, zit. n. Richards & Rodgers, 2001, S. 172) der Unterstützung führender angewandter Linguisten, Sprachspezialisten und Verlage sowie Institutionen wie dem British Council zu verdanken. Die kommunikative Wende (vgl. Grünewald, 2018, S. 114) stellt somit einen bedeutenden Paradigmenwechsel im Bereich des Fremdsprachenlernens dar, dessen Auswirkungen bis heute spürbar sind (vgl. Richards & Rodgers, 2001, S. 151). In Deutschland wurde der Ansatz vor allem von Hans-Eberhard Piepho aufgenommen und verbreitet (vgl. Grünewald, 2018, S. 114).

In der spanischsprachigen Literatur findet sich zunächst der Begriff des *enfoque nocional-funcional* (engl.: *notional-functional approach*)<sup>2</sup>, der laut Sánchez Perez (1993, S. 28-29) zwar den kommunikativen und funktionalen Aspekt der Sprache betont, aber noch sehr konstruktivistisch orientiert ist und stark in alten Lehrtraditionen verhaftet bleibt. Im Laufe der 1990er Jahre entwickelte er sich dann ebenfalls zu einem *enfoque comunicativo* oder auch einer *método comunicativo* (vgl. ebd., S. 41).

In der Umsetzung des kommunikativen Ansatzes lassen sich ‚starke‘ und ‚schwache‘ Varianten unterscheiden. Die schwache Variante basiert auf einem traditionelleren Lernprogramm, das sich weiterhin am Sprachsystem orientiert und lediglich einige kommunikative Elemente aufnimmt. Sie verbleibt methodisch häufig in der klassischen Abfolge von PPP (*presentation, practice, production*) (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2005, S. 4). Die starke Variante zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass (bedeutungsvolle) Kommunikation nicht nur das Ziel des Fremdsprachenunterrichts darstellt, sondern, wie bei Richards und Rodgers (2001) gefordert, gleichzeitig auch das Medium. Eine der starken Umsetzungsformen ist der ‚handlungsorientierte‘ Unterricht, bei dem das Aushandeln von Bedeutung als zentrales Element des Spracherwerbs angesehen wird

---

<sup>2</sup> In der deutschen Literatur findet man diesen Begriff allerdings nicht.



(vgl. Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 195). Der Unterricht erfolgt mittels ganzheitlicher Methoden, bei denen die Lernenden u. a. interaktiv und autonom an lerner- und prozessorientierten Aufgabenstellungen arbeiten, ein Handlungsprodukt erstellen und dabei Sozialkompetenz erwerben (vgl. Bach & Timm, 2009, S. 17-18). Es wird also nicht „träges Wissen akkumuliert“ (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 195), sondern angestrebt, solches Wissen zu erwerben, das der tatsächlichen praktischen Umsetzung sprachlicher Handlungen dient. In engem Zusammenhang mit der Handlungsorientierung steht das Prinzip der Kompetenzorientierung. Die Lernenden sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Kompetenzen in einer „vielfältige[n], anspruchsvolle[n] und motivierende[n] Lernumgebung“ (Plikat, 2018b, S. 131) zu erweitern. Dieser handlungs- und kompetenzorientierte Unterricht werde häufig im Rahmen einer Aufgabenorientierung umgesetzt, deren Entwicklung im folgenden Kapitel dargestellt werden soll.

## 2.2 Die Entwicklung der Aufgabenorientierung

Die auf dem kommunikativen Ansatz basierende Aufgabenorientierung (engl.: *task-based language learning and teaching*, span.: *enfoque por tareas*) wird nunmehr auch schon seit rund 40 Jahren in der Fachliteratur zum Zweit- und Fremdspracherwerb diskutiert<sup>3</sup> (vgl. u. a. Caspari, 2006, S. 33). Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2011, S. 30) machen den Hauptunterschied zwischen dem kommunikativen und dem aufgabenorientierten Ansatz an einem Perspektivwechsel fest, nämlich von der Perspektive der Sprachverwendung („What do you do with language?“ (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011, S. 30)) hin zu einer Perspektive der Bedürfnisse der Lernenden. Die meisten anderen Autoren hingegen sehen die Aufgabenorientierung in ihrer Idealform<sup>4</sup> allerdings eher als starke Umsetzungsvariante des kommunikativen Ansatzes an, die sich aus der Handlungsorientierung entwickelt hat und auf kommunikativen ‚Aufgaben‘<sup>5</sup> beruht (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 194).

---

<sup>3</sup> „Although advocates of TBLT have embraced the concept of task with enthusiasm and conviction, the use of tasks as a unit in curriculum planning has a much older history in education. It first appeared in the vocational training practices in the 1950s. Task focus here first derived from training design concerns of the military regarding new military technologies and occupational specialties of the period“ (Richards & Rodgers, 2001, S. 225). Die ausführlichere Beschäftigung mit dem Thema, auf welche die vorliegende Arbeit sich bezieht, erfolgte allerdings erst später, wie die Literaturangaben erkennen lassen.

<sup>4</sup> Auf die Unterscheidung zwischen *task-based language learning and teaching* und *task-supported language learning and teaching* als ‚starker‘ und ‚schwacher‘ Variante der Aufgabenorientierung wird in Kapitel 4.5 genauer eingegangen.

<sup>5</sup> Was genau unter dem Begriff ‚Aufgabe‘ zu verstehen ist, wird in Kapitel 4.2 geklärt.

Idealerweise stellen kommunikative Aufgaben im aufgabenorientierten Ansatz dementsprechend sowohl die Basis des Curriculums (vgl. Ellis, 2003, S. 30) als auch den zentralen Aspekt des Unterrichts dar (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 194) Curriculum und methodisches Vorgehen werden demnach miteinander verbunden, „wobei sowohl das, was gelernt werden soll, kommunikativ ausgerichtet ist, als auch das eigentliche methodische Vorgehen“ (Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2005, S. 5). Entscheidend ist hierbei, ebenso wie bei der Handlungsorientierung, dass die zu bewältigenden Aktivitäten eine Bedeutungsaushandlung erfordern, denn laut Ceular Fuentes de la Rosa (1993, S. 145-146) führt dies erst dazu, dass die Lernenden ihre vorhandenen Kompetenzen im Rahmen des Lernprozesses erweitern<sup>6</sup>. Insofern seien der Lernprozess und sein Einfluss auf die Methodik entscheidend für den aufgabenorientierten Unterricht. Nunan (2004, S. 12) geht noch weiter, indem er das Einbeziehen der Lernererfahrungen als grundlegend für die Aufgabenorientierung einstuft (*experiential learning*). Keller (2013) schließt sich dieser Ansicht an:

*Task-based learning sequences should allow students to bring their own thoughts, ideas and interests into play right from the beginning. ... Working with tasks should include an appreciation of whatever learners bring to the classroom: their prior knowledge, experiences of world and life, preferences and attitudes .... (Keller, 2013, S. 30)*

Eine Zusammenfassung der Prinzipien des aufgabenorientierten Ansatzes findet sich ebenfalls bei Nunan (2004):

*Pedagogically, task-based language teaching has strengthened the following principles and practices:*

- *A needs-based approach to content selection*
- *An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.*
- *The introduction of authentic texts into the learning situation.*
- *The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself.*
- *An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.*
- *The linking of classroom language learning with language use outside the classroom.*

*(Nunan 2004, S. 1)*

---

<sup>6</sup> Hierbei bezieht sie sich vermutlich auf die Interaktionshypothese der Zweitspracherwerbsforschung (vgl. z. B. Ellis, 2003, S. 80).

Kurz gesagt, gehe es um eine Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden, die Interaktion in der Zielsprache, das Verwenden authentischer Texte, die Möglichkeit für die Lernenden, auf ihren eigenen Lernprozess zu fokussieren, das Einbringen ihrer Erfahrungen und das Verbinden des Sprachenlernens mit der tatsächlichen Sprachverwendung außerhalb des Unterrichts. Es wird deutlich, dass die Prinzipien des aufgabenorientierten Ansatzes weitgehend mit denen des kommunikativen Ansatzes übereinstimmen.

Im Rahmen dieser Arbeit soll Aufgabenorientierung dementsprechend als praktische Umsetzung des kommunikativen Ansatzes verstanden werden, die den Fokus auf das Aushandeln von Bedeutungen in der zielsprachlichen Interaktion legt sowie auf relevante Inhalte, eine realitätsnahe Sprachverwendung, eine Mitbestimmung durch die Lernenden und die Orientierung an deren Bedürfnissen, Erfahrungen und dem Lernprozess. Dabei sollen alle sprachlichen Fertigkeiten integriert und die Kompetenzen der Lernenden geschult werden. Fehler werden in diesem Ansatz als Teil eines kreativen Lernprozesses angesehen. Im Unterricht sollten außerdem vorzugsweise authentische Texte verwendet werden.

Auch wenn sich die Ursprünge der Aufgabenorientierung bereits in den 1980er Jahren oder vielleicht sogar noch eher finden lassen, so dauerte es doch bis in die 1990er Jahre, bis sich das Konzept weiter verbreitete. Caspari (2006) sieht den wachsenden Zuspruch zu dieser Zeit in den aufkommenden „Forderungen nach Individualisierung, Schülerorientierung, Prozessorientierung, Handlungsorientierung, Autonomieförderung und Ganzheitlichkeit“ (S. 33), deren Verwirklichung dank des aufgabenorientierten Ansatzes realistischer wurde. Zudem unterstützt die verstärkte Kompetenzorientierung in der Bildungspolitik zu Beginn des neuen Jahrtausends, wie sie u. a. der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001) und die deutschen *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* (KMK 2004) fordern, diesen Trend (vgl. Caspari, 2011, S. 331). In Spanien befördert das *Instituto Cervantes* seine Verbreitung, indem es ihn „zum leitenden Prinzip seines Fremdsprachenunterrichts“ (Caspari, 2006, S. 34) erhebt. Im folgenden Kapitel sollen daher die bildungspolitischen Aspekte genauer untersucht werden.

### 3 Bildungspolitische Aspekte

Nicht nur auf fremdsprachendidaktischer, sondern auch auf bildungspolitischer Ebene beschäftigte man sich mit möglichen Alternativen zum traditionellen Sprachunterricht. Als grundlegend auf europäischer Ebene kann hierbei der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen des Europarates* (GeR) angesehen werden, der sich nachhaltig auf die Sprachenpolitik der Mitgliedsländer auswirkte (Kap. 3.1). Hieran orientieren sich dementsprechend auch der spanische *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Kap. 3.2) und die *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* (Kap. 3.3) in Deutschland, wie im Folgenden deutlich wird.

#### 3.1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Der im Jahr 2001 veröffentlichte GeR hat zum Ziel, das Sprachenlernen in Europa transparenter und einheitlicher zu gestalten. Er bietet einen pädagogischen Rahmen, an dem sich mittlerweile viele Curricula, Lehrpläne und Lehrmaterialien orientieren und dessen Niveaustufen dazu genutzt werden, fremdsprachliche Qualifikationen europaweit vergleichbarer zu gestalten (vgl. Fäcke, 2011, S. 72; Hallet & Legutke, 2013, S. 5). Gleichzeitig soll er alle am Sprachlehr- und -lernprozess Beteiligten dazu ermutigen, ihre theoretischen und methodischen Ansätze zu hinterfragen und offen für Alternativen zu sein (vgl. Europarat, 2001, S. 29).

Der GeR bekennt sich zur Handlungsorientierung und zur Verwendung von „(kommunikativen) Aufgaben“ (ebd., S. 21). Diese Aufgaben werden in Aufgaben des alltäglichen Lebens, „realitätsbezogene[...] ,Ziel-‘ oder ,Probeaufgaben““ (ebd., S. 153) für den Unterricht und „didaktische[...] Aufgaben“ (ebd.) unterteilt. Für den Fremdsprachenunterricht sind vor allem die letzten beiden Aufgabentypen relevant, die sich dahingehend unterscheiden, dass die ,realitätsbezogenen Ziel- oder Probeaufgaben‘ auf Grundlage der Bedürfnisse der Lernenden in außerunterrichtlichen Situationen ausgewählt werden, während die ,didaktischen‘ Aufgaben unter anderem auf „die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz“ (ebd.) unter Berücksichtigung des Spracherwerbsprozesses abzielen (vgl. ebd.). Außerdem sollen die didaktischen Aufgaben herausfordernd und ergebnisorientiert sein:

*Kommunikative didaktische Aufgaben ... haben das Ziel, die Lernenden aktiv an sinnvoller Kommunikation zu beteiligen; sie sind relevant (hier und jetzt im Hier und Jetzt der Unterrichtssituation), sind eine Herausforderung, jedoch machbar (wenn die Aufgaben, sofern nötig,) angepasst sind und führen zu erkennbaren (sowie zu möglicherweise nicht sofort ersichtlichen) Ergebnissen.(ebd.)*

Hinzu kommt eine eindeutige Kompetenzorientierung des GeR, die u. a. an den hinreichend bekannten Kompetenzbeschreibungen der Niveaustufen erkennbar ist (vgl. ebd., S. 103-130). Bei der Aufgabenplanung soll außerdem „eine sich ständig verändernde Balance geschaffen werden zwischen der Aufmerksamkeit, die Inhalt und Form gewidmet wird, und der, die der Flüssigkeit und Korrektheit gilt“ (ebd., S. 154).

Ähnliche Leitlinien finden sich im *Plan Curricular del Instituto Cervantes* und in den *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache*, die beide (u. a.) dafür sorgen, dass die Vorgaben des GeR auf nationaler Ebene umgesetzt und konkretisiert werden.

### 3.2 Spanien: *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

Das *Instituto Cervantes* wurde 1991 vom spanischen Staat mit dem Ziel gegründet, die spanische Sprache zu fördern und die hispanoamerikanische Kultur zu verbreiten. Es handelt sich hierbei um eine gemeinnützige öffentliche Einrichtung (vgl. Webseite *Instituto Cervantes*). Kurz nach seiner Gründung veröffentlichte das Institut bereits den ersten *Plan Curricular*, der einen verbindlichen Rahmen in Bezug auf Ziele, Inhalte und Evaluation des Sprachunterrichts in den dazugehörigen Sprachlernzentren darstellte, sowie allgemeine methodologische Hinweise enthielt (vgl. *Instituto Cervantes*, 2006, S. 28). Weit über den ursprünglichen Zweck hinaus, wurde der Plan bald auch extern als Referenzdokument für den fremdsprachlichen Spanischunterricht angenommen (vgl. ebd., S. 29). Nach der Veröffentlichung des GeR wurde dieser als Basis für eine Überarbeitung des Planes genutzt, die 2006 erschien und unter anderem die Niveaustufen des Referenzrahmens miteinbezog (vgl. ebd., S. 11). Ferner berücksichtigt die aktualisierte Fassung die Bedürfnisse der Lernenden, den tatsächlichen Sprachgebrauch, kulturelle sowie sozio- und interkulturelle Aspekte und den Sprachlernprozess (vgl. ebd., S. 30). Auch aktuell bildet der Plan die Grundlage für den fremdsprachlichen Spanischunterricht, an der sich die meisten in Spanien veröffentlichten Lehrmaterialien orientieren (vgl. Byram & Hu, 2013, S. 645).

Ebenso wie der GeR richtet sich der *Plan Curricular* nach den aktuellen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts und legt daher einen kommunikativen Ansatz zugrunde, der

die Bedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt stellt, und zwar in den drei (Kompetenz-)Bereichen: Lernende als ‚sozial Handelnde‘ (*agente social*), als ‚interkulturelle Sprecher‘ (*hablante intercultural*) und als ‚autonome Lernende‘ (*aprendiente autónomo*) (vgl. *Instituto Cervantes*, 2006, S. 33-34). Kommunikation und Lernen bedingen sich hierbei gegenseitig: „Así, más que aprender la lengua para comunicarse, la idea es comunicarse para aprender la lengua” (ebd., S. 40). Die Auswahl der zu vermittelnden Grammatik erfolgte dementsprechend unter Berücksichtigung ihres Gebrauchs in der Kommunikation und ihrer pädagogischen Rentabilität (vgl. ebd., 2006, S. 38).

Wenngleich der *Plan Curricular* sprachspezifisch ist und somit im Gegensatz zum GeR auf sprachliche Details eingehen und insgesamt konkreter sein kann, so finden sich doch auch hier neben der Annahme eines kommunikativen Ansatzes und einer Lerner- und Prozessorientierung keine genaueren Hinweise zu empfohlenen methodologischen Vorgehensweisen.

### 3.3 Deutschland: *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache*

Die 2004 veröffentlichten *Bildungsstandards* der Kultusministerkonferenz (künftig KMK) wurden bislang nur für die erste Fremdsprache (also Englisch bzw. Französisch) entwickelt, haben aber auch Auswirkungen auf den Spanischunterricht (vgl. Fäcke, 2011, 77). Sie beziehen sich ebenso wie der *Plan Curricular* auf den GeR (KMK, 2004, S. 6), insbesondere was die Niveaustufen betrifft. Abbildung 1 zeigt die Einteilung der in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen, in denen die Fremdsprachenlernenden geschult werden sollen.

Funktional-kommunikative Kompetenzen		Interkulturelle Kompetenzen	Methodische Kompetenzen
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügen über sprachliche Mittel	<ul style="list-style-type: none"><li>• Soziokulturelles Orientierungswissen</li><li>• Verständnisvoller Umgang mit kulturellen Differenzen</li><li>• Praktische Bewältigung von Begegnungssituationen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Textrezeption</li><li>• Interaktion</li><li>• Textproduktion</li><li>• Lernstrategien</li><li>• Präsentation und Mediennutzung</li><li>• Lernbewusstheit und Lernorganisation</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hör und Hör-/Sehverstehen</li><li>• Leseverstehen</li><li>• Sprechen<ul style="list-style-type: none"><li>- an Gesprächen teilnehmen</li><li>- zusammenhängendes Sprechen</li></ul></li><li>• Schreiben</li><li>• Sprachmittlung</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Wortschatz</li><li>• Grammatik</li><li>• Aussprache und Intonation</li><li>• Orthografie</li></ul>		

Abbildung 1. Die Kompetenzbereiche nach den Bildungsstandards. (KMK, 2004, S. 8, Layout LF)

Auch hier werden zwar keine Aussagen in Bezug auf die konkrete Umsetzung im Unterricht getroffen, allerdings gibt es einige allgemeine Leitlinien. So soll der Fremdsprachenunterricht besonders anwendungsbezogen sein, eine „umfassende ... Methodenkompetenz“ aufbauen und auf eine „interkulturelle Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 6) hinarbeiten. Dies soll durch „sprachlich und kognitiv anspruchsvolle Aufgaben“ (ebd., S. 7) sichergestellt werden, die außerdem den persönlichen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen, indem sie diese auf mögliche Anforderungen ihres künftigen Lebensweges vorbereiten (vgl. ebd.). Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler „Selbstständigkeit und Selbstverantwortung“ (ebd., S. 8) erlernen.

Im Jahre 2011 ergänzte die KMK die Bildungsstandards durch Empfehlungen, nach denen der Fremdsprachenunterricht didaktisch und methodisch „von komplexen und offenen Aufgaben sowie von herausfordernden Lernarrangements bestimmt [sein] und unterschiedlichen Lerntypen sowie der Heterogenität der Lerngruppe Rechnung“ (S. 3) tragen solle. Individuelle Lösungswege sind hierbei durchaus erwünscht (vgl. ebd., S. 4). Eine konkretere Definition des Aufgabenbegriffs findet man in den Bildungsstandards allerdings nicht, wie auch Caspari (2011, S. 332) feststellt. Hinzu komme, dass die Beispielaufgaben im Anhang der Bildungsstandards größtenteils Testaufgaben seien und keine Aufgaben, die dem eigentlichen Erwerbsprozess dienen würden, was ein Grund für die starke Kritik an den Standards sein könne.

### **3.4 Zusammenfassung der bildungspolitischen Vorgaben**

Alle drei bildungspolitischen Dokumente sind kommunikativ ausgerichtet und stellen das Handeln in der Fremdsprache sowie die Bedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt des Sprachlernprozesses. Der GeR bekennt sich zur Handlungsorientierung und plädiert für die Verwendung kommunikativer, herausfordernder und ergebnisorientierter Aufgaben, wobei die Aufgabenplanung sowohl Raum für eine Inhaltsorientierung als auch für einen sprachlichen Fokus ermöglichen soll. Grundlegend für ihn ist auch die Kompetenzorientierung, ausgedrückt in den Niveaustufen. Im *Plan Curricular* orientiert man sich vor allem am realen Sprachgebrauch, (sozio-und inter-)kulturellen Aspekten und dem Sprachlernprozess. Auch Lernerautonomie stellt ein Ziel dar und Grammatik hat im *Plan Curricular* eine dienende Funktion. Die Bildungsstandards sprechen sich ebenfalls für

eine Lernerorientierung<sup>7</sup> und die Förderung der Lernerautonomie sowie für herausfordernde Lernarrangements aus. Die dort aufgeführten Kompetenzbereiche entsprechen in etwa denen des *Plan Curricular*. Der Bereich ‚*agente social*‘ umfasst im Groben die funktional-kommunikativen Kompetenzen, die interkulturellen Kompetenzen entsprechen ungefähr dem ‚*hablante intercultural*‘ und die methodischen Kompetenzen dem ‚*aprendiente autónomo*‘ (vgl. *Instituto Cervantes*, 2006, S. 33-34). Hinzu kommen bei den Bildungsstandards die Empfehlungen der KMK zu Individualisierung und Differenzierung.

Es ist unverkennbar, dass der aufgabenorientierte Ansatz alle oben angeführten Forderungen bzw. Leitlinien der bildungspolitischen Dokumente erfüllt und somit eine bestens geeignete Umsetzungsmöglichkeit derselben im Unterricht darstellt.

## 4 Aktuelle fremdsprachendidaktische Ansichten zur Aufgabenorientierung

*Der aufgabenorientierte Ansatz scheint den gegenwärtigen Herausforderungen schulischen Fremdsprachenunterrichts auf überzeugende Weise gerecht werden zu können. Aufgabenorientiertes Lernen nutzt das Klassenzimmer als kommunikativen und sozialen Lernort, durch Möglichkeit der inhaltlichen, sprachlichen, sozialen und methodischen Differenzierung passt er sich dem spezifischen Kontext einer Lerngruppe an und bietet eine Antwort auf die zunehmende Heterogenität der Klassen. ... Die Konzeption verbindet inhaltliches mit sprachlichem Lernen und ermöglicht eine Unterrichtsgestaltung, die ganzheitliche, explorative und kreative Verfahren mit Phasen des analytischen und kognitiven Lernens verbindet und somit den affektiven und kognitiven Fähigkeiten und Bedürfnissen der Lerner gerecht wird. (Caspari, 2006, S. 39)*

Nachdem in Kapitel 2 die Prinzipien der Aufgabenorientierung geklärt wurden, stellt sich nun die Frage, was bei der Umsetzung des Ansatzes im Unterricht berücksichtigt werden muss. Zunächst soll geklärt werden, wie sich die Stellung von Grammatik und Wortschatz gegenüber früheren Methoden verändert hat (Kap. 4.1). In Kapitel 4.2 soll eine Definition des Aufgabenbegriffes versucht werden, während Kapitel 4.3 die unterschiedlichen Aktivitätsformen voneinander abgrenzt. Das aktuell in vielen Lehrwerken verwendete Konzept der Lernaufgabe wird in Kapitel 4.4 geklärt und Kapitel 4.5 erläutert die Unterscheidung von *task-based* und *task-supported language learning and teaching*.

---

<sup>7</sup> Für das Kompositum ‚Lernerorientierung‘ wird ausnahmsweise keine genderneutrale Bezeichnung verwendet, da der Begriff in der verwendeten Literatur ausnahmslos in dieser Variante vorkommt. Nichtsdestotrotz sind auch hier Lerner jeden Geschlechts gemeint.



## 4.1 Die Stellung von Grammatik und Wortschatz im aufgabenorientierten Unterricht

*En buena lógica, un método gramatical es el mejor para aprender gramática, pero no para aprender a hablar. Si el objetivo es hablar una lengua, hay que admitir que el aprendizaje de gramática como tal es uno de los elementos que puede o debe tenerse en cuenta para lograr tal fin, mas no parece acertado convertirlo ni en fin terminal ni en objetivo prioritario. (Sánchez Perez, 1993, S. 51)*

Das Erlernen von Grammatik und Wortschatz (*focus on forms*) war über lange Zeit ein zentraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Grünewald, 2018, S. 113). Dem lag die Annahme zugrunde, dass Fremdsprachenlernen durch den Erwerb von Vokabeln und Regelwissen über grammatische Strukturen erfolge, und selbst dort, wo die reine Grammatik-Übersetzungs-Methode nicht mehr angewandt wurde, basierten die Lehrwerke oftmals trotzdem noch auf grammatischen bzw. linguistischen Elementen, und es wurde eine grammatische Progression verfolgt (vgl. Caspari, 2019, Kap. 2). Mit dem kommunikativen Wandel und der damit einhergehenden Inhaltsorientierung verlor die sprachliche Korrektheit der Äußerungen von Lernenden an Bedeutung (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 89). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass der Stellenwert der Grammatik und Wortschatzvermittlung im Rahmen des aufgabenorientierten Unterrichts viel diskutiert wurde und die Ansichten diesbezüglich auseinandergehen. Während einige Autoren der Meinung sind, dass ein expliziter *focus on forms* nicht in das Prinzip der Aufgabenorientierung passe, weil die Lernenden die Aufgabe mit den ihnen bekannten sprachlichen Mitteln lösen sollen (vgl. Nunan, 2004, S. 93), so verweist Ellis (2003, S. 319) jedoch auf die Gefahr der Fossilisierung des Sprachstandes bei den Lernenden, wenn nicht gelegentlich die sprachliche Form<sup>8</sup> fokussiert werde. Long (2015, S. 27) schlägt daher einen Mittelweg zwischen einem *focus on forms* und einem ausschließlich inhaltsorientierten *focus on meaning* vor, den er *focus on form* nennt. Darunter versteht er eine Kombination aus explizitem und implizitem Fremdsprachenlernen und -lehren. Ein grundsätzlich kommunikativ orientierter Unterricht solle immer dann, wenn ein Problem auftrete, vorübergehend auf ein sprachliches Charakteristikum fokussieren. Dies sei zeitlich effektiver als ein rein implizites Vorgehen und ermögliche erst das Erreichen

---

<sup>8</sup> Neben Grammatik und Wortschatz gehören natürlich auch Aussprache, Intonation und Orthografie zur sprachlichen Form (siehe Bildungsstandards). Letztere spielen aber im Unterricht häufig eine untergeordnete Rolle und werden in der Diskussion seltener aufgegriffen. Daher bezieht sich das vorliegende Kapitel nur auf die ersten beiden Aspekte. In der Analyse später werden aber auch die anderen Aspekte aufgegriffen.

eines höheren Sprachniveaus. Ellis (2003) stellt in diesem Sinne fest: „What is difficult to acquire as implicit knowledge may be quite easy to understand declaratively” (S. 233). Long (2015, S. 27) ist der Ansicht, dass auf diesem Wege so viele Problembereiche wie möglich behandelt werden sollten. Daraus folgt auch, dass sich der konkrete Bedarf an sprachlichen Mitteln aus den Anforderungen der jeweiligen Aufgabe ergibt (vgl. Larsen-Freeman & Andersson, 2016, S. 150). Sheen (2003, zit. n. Ellis, 2009, S. 233) kritisiert an dieser Vorgehensweise, dass nur Grammatik behandelt werde, die ein Problem in der Kommunikation darstelle. Dieser Problematik kann allerdings dadurch begegnet werden, dass spezielle Aufgaben angeboten werden, die zwar kommunikativ angelegt sind, aber gleichzeitig die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ein bestimmtes sprachliches Phänomen lenken sollen<sup>9</sup>. Dies kann sich einerseits aus der Spezifik der Aufgabe heraus ergeben (z. B. Imperative und Präpositionen im Rahmen einer Aufgabe, bei der es um Wegbeschreibungen geht), andererseits kann auch mit Hervorhebungen (*input enhancement*) oder der besonders häufigen Verwendung bestimmter Strukturen (*input flooding*) gearbeitet werden (vgl. Larsen-Freeman & Andersson, 2016, S. 150). Sollen die Lernenden also trotz einer grundsätzlichen Inhaltsorientierung ein umfangreiches Wissen über die Fremdsprache erwerben, dürfte es nötig sein, entsprechend vielfältige Aufgaben dieser Art anzubieten, die ihnen den Erwerb ermöglichen.<sup>10</sup>

Insgesamt stimmen mittlerweile wohl die meisten Autoren darin überein, dass Grammatikvermittlung und Wortschatzarbeit auch im aufgabenorientierten Ansatz ihre Berechtigung besitzen, wobei sich die Art der Vermittlung und der Stellenwert der sprachlichen Korrektheit gegenüber den früheren Methoden natürlich deutlich gewandelt haben (vgl. Nunan, 2013, S. 11).

Ein weiterer Aspekt der kontrovers diskutiert wird, ist der bevorzugte Vermittlungszeitpunkt sprachlicher Phänomene im Unterricht. Zu Beginn der Entwicklung des aufgabenorientierten Ansatzes, so Nunan (2004, S. 101) sprach man sich eher für einen *focus on form* am Anfang einer Lehreinheit aus, um eine Basis für die spätere kommunikative Arbeit aufzubauen. Nunan (2004) selbst plädiert dagegen für einen *focus on form* in der

---

<sup>9</sup> Derartige Aufgabentypen (sogenannte *focused tasks*) werden in Kapitel 4.3 genauer betrachtet.

<sup>10</sup> Die Problematik der Erstellung geeigneter Aufgaben bzw. der umfangreichen Vermittlung von sprachlichem Wissen allein durch Aufgaben – insbesondere wenn diese relevant für die Lernenden sein sollen und das Prinzip des selbstbestimmten Lernens ernst genommen wird – veranlasst Rösler (2013, S. 51–52) zu der Schlussfolgerung, dass Aufgabenorientierung als alleiniger Ansatz zum Fremdsprachenlernen nicht ausreicht. Da bislang zu wenig Erkenntnisse über die Effektivität des aufgabenorientierten Ansatzes – und erst recht in Kombination mit anderen Konzepten – vorliegen, wird die Kritik an dieser Stelle zwar anerkannt, aber nicht weiter diskutiert.

Mitte der Einheit, damit die Lernenden die Verwendung der jeweiligen Form bereits gehört, gesehen und sie selbst angewendet haben und somit leichter Verknüpfungen zwischen der linguistischen Form und ihrer kommunikativen Verwendung herstellen können (S. 101). Willis (1996, S. 155) wiederum platziert den sprachlichen Fokus am Ende ihres *task cycles*, in der *post-task phase*, um die in der Aufgabe entstandenen Schwierigkeiten nachträglich aufzuarbeiten. Da es an Studien zu diesem Thema mangelt, soll in der vorliegenden Arbeit der Ansicht von Legutke und Thomas (1991, S. 33) bzw. Echevarría Rosales (1993, S. 201) gefolgt werden, die der dienenden Funktion von Grammatik und Wortschatz am besten zu entsprechen scheint, indem sie den Zeitpunkt der Spracharbeit nicht an einer speziellen Phase festmacht, sondern eine bedarfsorientierte Form-Fokussierung befürwortet, die an jedem Punkt des Lernprozesses sinnvoll sein kann.

## 4.2 Definition des Aufgabenbegriffs

Wie oben erwähnt, stellt die ‚Aufgabe‘ (engl.: *task*, span.: *tarea*) das zentrale Element des aufgabenorientierten Ansatzes dar und bildet in der starken Umsetzungsvariante den Kern des Curriculums, von dem alle weitere Unterrichtsplanung ausgeht. Eine allgemein akzeptierte Definition des Aufgabenbegriffs ist in der Fachliteratur trotzdem bislang nicht zu finden.

Eine der ersten Definitionen dieser umfangreichen Debatte findet sich bei Long (1985), der eine *task* wie folgt definiert: „A piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. ... In other words, by ‚task‘ is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between.“ (zit. n. Long, 2015, S. 108) Hier fehlt noch jeglicher Bezug zu sprachlichen Handlungen, zum Sprachenlernen oder -unterricht. Nunan (1989) bietet wenig später eine Definition an, die sich konkret auf Aufgaben im Fremdsprachenunterricht bezieht: „I too will consider the communicative task as *a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is primarily focused on meaning rather than form*“ (Nunan, 1989, S. 10 [Hervorhebung i. O.]). Bei dieser Definition lassen sich bereits deutlich die Prinzipien des kommunikativen Ansatzes erkennen, bei dem der Inhalt und die erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache im Vordergrund stehen und nicht mehr die sprachliche Richtigkeit. Die Definition für eine *tarea* von Estaire (2001, S. 141-143) bringt noch weitere Aspekte ins Spiel: Eine *tarea* habe u. a. einen kommunikativen Zweck, kurzfristige Ziele, die der Motivation der Lernenden dienen sollen, sie ermöglicht die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten

ten und sprachlichen Wissens und berücksichtigt die Lebenserfahrungen und das Umfeld der Lernenden (Lernerorientierung).

Ellis (2003) versucht, die diversen Definitionsversuche anderer Autoren (u. a. Breen 1989, Long 1985, Prabhu 1987, Nunan 1989, Skehan 1996) in sechs Kriterien zusammenzufassen und kommt zu einer Liste, auf die in der Folge auch in der deutsch- und spanischsprachigen Literatur (vgl. u. a. Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2005; Estaire 2011) häufig verwiesen wird (deutsche Übersetzung nach Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2005):

- 1. Eine Aufgabe ist ein Arbeitsplan ...*
  - 2. Eine Aufgabe legt ihren Schwerpunkt auf den Inhalt einer Äußerung ...*
  - 3. Eine Aufgabe ermöglicht eine realitätsbezogene Sprachverwendung ...*
  - 4. Eine Aufgabe kann sich auf alle sprachlichen Fertigkeiten beziehen ...*
  - 5. Eine Aufgabe löst bei den Lernern kognitive Prozesse aus ...*
  - 6. Eine Aufgabe hat ein klar definiertes kommunikatives Ergebnis ...*
- (Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2005, S. 25-32)*

Grundlegend ist hierbei zunächst einmal der erste Punkt, nämlich dass es sich bei einer Aufgabe lediglich um einen Arbeitsplan der Lehrkraft handele. Wie dieser Plan von den Lernenden angenommen und umgesetzt werde, hänge von der jeweiligen Lerngruppe und dem Kontext ab und könne nicht vorausgesagt werden. Insofern könne sie mehr oder weniger erfolgreich in inhaltsorientierter Kommunikation enden oder eben auch nicht (vgl. Ellis, 2003, S. 5). Grundsätzlich zeichne sich eine Aufgabe aber durch eine Inhaltsorientierung aus und ermögliche es den Lernenden als tatsächliche Sprachverwender zu handeln. Die durch die Aufgabe hervorgerufene Kommunikation solle möglichst authentisch sein oder einen Realitätsbezug aufweisen, indem sie dem Kommunikationsverhalten bei der Bewältigung ‚realer‘ Aufgaben entspreche (vgl. ebd., S. 6). Auch wenn Aufgaben in der aufgabenorientierten Literatur häufig das Anwenden mündlicher Fertigkeiten impliziere, so geht Ellis (ebd., S. 6-7) doch davon aus, dass eine Aufgabe jede der vier sprachlichen Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hör- und Leseverstehen) oder eine Kombination von ihnen betreffen kann. Die durch eine Aufgabe ausgelösten kognitiven Prozesse können beispielsweise das Auswählen, Klassifizieren und Ordnen von Informationen oder das Transformieren von Information von einer Darstellungsform in eine andere (vgl. ebd., S. 7) umfassen, und ihr kommunikatives Ergebnis ist neben dem sprachlichen immer auch ein inhaltliches, also beispielsweise ein Produkt (vgl. ebd., S. 8).

Im Gegensatz zu den Definitionen von Nunan (1989) und Estaire (2001) wird hier explizit darauf verwiesen, dass Aufgaben alle vier sprachlichen Fertigkeiten einbeziehen können

und zudem bei den Lernenden kognitive Prozesse auslösen. Die Lernerorientierung aus der Definition von Estaire (2001) fehlt in dieser Zusammenstellung allerdings.

Nimmt man die Kriterien von Ellis (2003) als Maßstab, so lassen sich bis Anfang des 21. Jhdts. keine größeren Unterschiede in der englisch-, deutsch- und spanischsprachigen Literatur in Bezug auf die Definition des Aufgabenbegriffs feststellen. Für die vorliegende Arbeit sollen daher die Kriterien von Ellis (2003), ergänzt um die Lernerorientierung von Estaire (2001) als Basis dienen.

Erst in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren wird im deutschsprachigen Kontext vermehrt das Konzept der ‚Lernaufgabe‘ diskutiert, welches laut Plikat (2018b, S. 132) stärker auf den Sekundarstufenunterricht ausgerichtet ist und den Aufgabenbegriff noch einmal deutlich erweitert, wie wir in Kapitel 4.4 sehen werden.

### 4.3 Aktivitätsformen: Von der Übung bis zur *tarea final*

Im Rahmen der Diskussion um den Aufgabenbegriff wird schnell deutlich, dass die meisten Autoren zwischen unterschiedlichen Aufgabentypen differenzieren und diese außerdem von anderen Aktivitätsformen im Unterricht abgrenzen. Zunächst einmal soll es um solche Aktivitätsformen gehen, die im deutschen Kontext als ‚Übungen‘ (engl.: z. B. *language exercise* (vgl. Nunan, 2004, S. 22); span.: *actividades, tareas formales* (vgl. Plikat, 2018b, S. 131) oder auch *tareas de aprendizaje* (vgl. Echevarría Rosales, 1993, S. 201)) bezeichnet werden.

Im Großen und Ganzen scheinen sich die Autoren bezüglich der Differenzierung von Übungen und Aufgaben einig zu sein: Soll eine sprachliche Form oder auch eine methodische Fertigkeit trainiert werden, sprechen die meisten Autoren von einer ‚Übung‘ (Schinke & Steveker, 2013, S. 7), steht hingegen der inhaltliche Aspekt der Kommunikation im Vordergrund, handelt es sich, so die vorherrschende Meinung, um eine ‚Aufgabe‘ (vgl. u. a. Ellis, 2003, S. 3). Während Übungen dekontextualisiert (vgl. Europarat, 2001, S. 153) und stark gelenkt sind, bieten Aufgaben „vielfältige Lösungen und Lösungswege“ (Caspari, 2013, S. 5). Ellis (2003, S. 3) weist außerdem darauf hin, dass auch die Rolle der ‚Teilnehmenden‘ bei den beiden Aktivitätsformen unterschiedlich sei. Bei einer Aufgabe handelten sie als Sprachanwender, während sie bei einer Übung die Rolle des/der Lerner/in übernahmen. Allerdings gibt es auch zu bedenken, dass es unter Umständen von den Lernenden abhängt, wie sie eine Aktivität verstehen oder welches Ziel sie damit verfolgen, und dass man dementsprechend vorab nicht immer eine eindeutige Zuordnung treffen, sondern allenfalls feststellen kann, was die diesbezügliche Intention der Lehrkraft

war (vgl. ebd., S. 5-6). Erschwerend kommt hinzu, dass manche Aktivitäten sowohl Merkmale von Aufgaben als auch von Übungen besitzen, so Ellis (ebd., S. 16), oder aber dass sich während der Bearbeitung eine Mischung ergeben kann:

... pues durante una tarea de aprendizaje puede darse comunicación auténtica, ya que los alumnos deben entender las explicaciones que el profesor da en inglés, y, si surgen preguntas y aclaraciones a la explicación, la conversación entre profesor y estudiantes tendrá como objetivo la comunicación, aunque el tema sea la propia lengua. (Echevarría Rosales, 1993, S. 201)

In eine ähnliche Richtung geht Bredella (2006, 19), wenn er die strikte Trennung von Form und Inhalt infrage stellt. Insofern bietet sich die Auffassung von Littlewood (2004, S. 322) an, der für ein Kontinuum der Aktivitätsformen von ‚unkommunikativem Lernen‘ bis zu ‚authentischer Kommunikation‘ plädiert.

So finden sich bei vielen Autoren dann auch verschiedene Aufgabentypen, die in der Regel Merkmale beider Aktivitätsformen in unterschiedlicher Ausprägung aufweisen. Ellis (2003, S. 141) unterscheidet beispielsweise in *situational grammar exercises*, *focused* und *unfocused tasks*. Bei ersteren handele es sich um Aktivitäten, die, ähnlich wie Übungen, ein sprachliches Phänomen fokussieren, aber im Gegensatz zu diesen in einen thematischen Kontext eingebunden seien. Auch *focused tasks* dienten dem Vermitteln sprachlicher Aspekte, dies sei aber weniger offensichtlich als bei den *situational grammar exercises*, weil der Inhalt der Kommunikation weiterhin im Vordergrund stehe. Insofern sei den Lernenden der sprachliche Fokus bei *focused tasks* in der Regel nicht bewusst und das Lernen erfolge eher zufällig, wobei das Anwenden bestimmter sprachlicher Phänomene unter Umständen von den Lernenden auch umgangen werden könne (vgl. ebd., S. 17). Ellis (ebd., S. 141) weist darauf hin, dass auch *focused tasks* die von ihm benannten Kriterien für Aufgaben erfüllen müssen, insbesondere die Inhalts- und Ergebnisorientierung, was auch die Möglichkeit zur Wahl der notwendigen Ressourcen durch die Lernenden einschließt.

In der deutsch- und spanischsprachigen Literatur wird hingegen in der Regel nicht zwischen bewusstem und unbewusstem sprachlichen Fokus differenziert. Begriffe wie *tareas de apoyo lingüístico* (vgl. Estaire, 2001, S. 149) ‚Aufgaben im situativen Kontext‘ (vgl. Schinke & Steveker, 2013, S. 7) und ‚Lernaufgaben vom Typ I‘ (Leupold, 2008, S. 7), umfassen demzufolge sowohl *situational grammar exercises* als auch *focused tasks*.

Unter *unfocused tasks* sind Aufgaben zu verstehen, die ausschließlich die Bewältigung einer kommunikativen Situation durch die Lernenden zum Ziel haben. Vergleichbare Be-

zeichnungen dafür sind *tareas de comunicación* (vgl. Estaire, 2001, S. 148-159), ‚Lernaufgaben vom Typ 2‘ (vgl. Leupold, 2008, S. 7) und ‚kommunikative Aufgaben‘ (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 5). Diese ‚kommunikativen Aufgaben‘ sind allerdings enger gefasst als die des GeR. Gemäß der dortigen Einteilung wären sie eher mit den ‚realitätsbezogenen Ziel- oder Probeaufgaben‘ gleichzusetzen, wohingegen die ‚didaktischen Aufgaben‘ des Referenzrahmens ungefähr den *focused tasks* entsprechen (Europarat, 2001, S. 153).

Legutke und Thomas (1991, S. 33-34) führen noch die Zwischenkategorie *pre-communicative tasks* ein, die eher inhaltlich-praktisch auf die kommunikative Situation vorbereiten, sowie die *instrumental and management tasks*, welche nicht der Ausbildung oder dem Anwenden sprachlicher Kompetenzen dienen, sondern dem Managen des Sprachlernprozesses. Abgesehen von letzteren lässt sich demnach ein Kontinuum von Übungen über *situational grammar exercises*, *focused tasks* und *pre-communicative tasks* bis hin zu den *unfocused tasks* herstellen, mit einem abnehmenden Fokus auf der sprachlichen Form und der zunehmenden Bedeutung von (realitätsnaher) Kommunikation und Inhaltsorientierung<sup>11</sup>.

Eine spezielle Art der kommunikativen Aufgaben sind die „komplexen Zielaufgabe[n] (*target task[s]*)“ (Caspari 2013, S. 6 [Hervorhebung i. O.]) oder *tareas finales* (vgl. Estaire, 2001, S. 148). Sie werden zu Beginn einer Lerneinheit angekündigt und durch die anderen Aktivitätsformen sprachlich und inhaltlich vorbereitet (vgl. Bechtel, 2015, S. 59-60). Estaire (2001) beschreibt diesen Ablauf folgendermaßen:

*En una unidad didáctica, las dos clases de tareas – las tareas de comunicación y las de apoyo lingüístico – se entretajan cuidadosamente para formar una secuencia o trama de tareas que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final, que marcará la culminación comunicativa de la unidad. (Estaíre 2001, S. 149–150)*

In Ermangelung umfangreicher Erkenntnisse über die Effektivität bestimmter Aktivitätsformen, soll für die geplante Analyse die Unterscheidung in Übungen, *focused* und *unfocused tasks* (inklusive der Zielaufgaben) genügen. Die gegenseitige Abhängigkeit der drei Aktivitätsformen im aufgabenorientierten Ansatz wird besonders im Rahmen des Lernaufgabenkonzepts deutlich, wie das folgende Kapitel zeigen wird.

---

<sup>11</sup> Littlewood (2004, S. 322) selbst unterscheidet zwischen *non-communicative learning*, *pre-communicative language practice*, *communicative language practice*, *structured communication* und *authentic communication*, die in etwa vergleichbar mit den oben genannten Aktivitätsformen sind. Da die Einteilung in Übungen, *focused* und *unfocused tasks* für die vorliegende Arbeit ausreicht, soll hier aber nicht näher darauf eingegangen werden.

#### 4.4 Lernaufgaben

Ähnlich wie bei den in Kapitel 4.2 diskutierten ‚Aufgaben‘ mangelt es auch für die ‚Lernaufgabe‘ bislang noch an einer einheitlichen Begriffsbestimmung (vgl. Caspari, 2019, Kap. 1). Börner (2002) beispielsweise verwendet den Begriff der ‚Lernaufgabe‘ als Oberbegriff für Aufgaben, Übungen und Tests. Hufeisen (2006) wiederum nutzt ihn, um die Weiterentwicklung des Aufgabenverständnisses in der Aufgabenorientierung deutlich zu machen (vgl. auch Leupold, 2008) und diesen neuen Aufgabentyp z. B. von ‚Testaufgaben‘ abzugrenzen. Caspari (2013) geht hingegen einen Schritt weiter und versteht unter ‚Lernaufgabe‘ keine einzelne Aufgabe mehr, sondern „ein Unterrichtsarrangement aus Einzelaufgaben (tasks) und Übungen (exercises), mit dem Lerner inhaltlich, sprachlich und methodisch-strategisch auf die Bearbeitung einer komplexen Zielaufgabe (target task) vorbereitet werden“ (Caspari, 2013, S. 6). Diesem Verständnis soll in der vorliegenden Arbeit gefolgt werden.

Laut Caspari, Grotjahn und Kleppin (2008, S. 86) sind Lernaufgaben zudem kompetenzorientiert und haben gegenüber Testaufgaben, die der Überprüfung vorhandenen Wissens dienen, den Vorteil, dass die geförderten Kompetenzen nicht notwendigerweise messbar sein müssen. Dementsprechend können neben den funktional-kommunikativen auch die methodischen sowie die aufgrund ihrer affektiven Komponente schwerer zu messenden interkulturellen Kompetenzen in einer Lernaufgabe geschult werden (vgl. Bechtel, 2015, S. 56). Diesbezüglich spricht sich Caspari (2019, Kap. 5.6) für eine fokussierte Kompetenz(en)schulung aus, um die tatsächliche Förderung von ein oder zwei (Teil-)kompetenzen im Rahmen einer Lernaufgabe zu erreichen. Dies sei jedoch nicht mit einem isolierten Training einzelner Kompetenzen gleichzusetzen, da stets auch die anderen (Teil-)Kompetenzen zur Bewältigung einer Lernaufgabe benötigt werden.

Für das Erstellen von Lernaufgaben schlägt Caspari (2011) die folgenden acht Leitprinzipien vor, die sich an den Kriterien für *tasks* von Ellis (2003) orientieren: Inhalts- und Lernerorientierung, Ganzheitlichkeit, Authentizität, Produktorientierung, Relevanz, Differenzierung/Individualisierung und Transparenz (vgl. Caspari, 2011, S. 333-334). Eine Inhaltsorientierung schließe hierbei nicht aus, dass während der vorbereitenden Teilaufgaben sprachliche Formen fokussiert werden, sofern sie denn für die Kommunikation im Rahmen der Lernaufgabe notwendig sind. Dies entspricht dem in Kapitel 4.1 diskutierten *focus on form*, der mittels Übungen und *focused tasks* erfolgen kann (siehe Kap. 4.3).



Das mit ‚Lernerorientierung‘ bezeichnete Berücksichtigen von Erfahrungen und Interessen der Lernenden führe dazu, dass „individuelle Lernprozesse“ (Caspari & Kleppin, 2008, S. 138) angestoßen werden, und zwar „nicht nur kognitive, sondern auch kreative und emotionale Prozesse“ (ebd.), so dass eine Lernaufgabe die Lernenden als „ganzheitliche Individuen“ (ebd., S. 137-138) anspreche.

Für die Produktorientierung gilt nach Caspari & Kleppin (2008, S. 139), dass Lernaufgaben nicht ausschließlich auf (sprachliche) Ergebnisse mit einem sofort ersichtlichen, objektiven Nutzen abzielen, sondern durchaus auch auf „ästhetisch ansprechende, originelle, persönliche [und/oder] kreative Produkte“ (ebd.).

Die Forderung nach Authentizität gelte einerseits für das verwendete Material (v.a. Texte) (vgl. Caspari, 2011, S. 341) und andererseits für eine realitätsnahe Sprachverwendung, bei der die Lernenden „als sie selbst“ (ebd., S. 333) handeln können. Die sprachlichen Aktivitäten sollten daher in der jeweiligen Unterrichtssituation interessant, zufriedenstellend und nützlich sein (vgl. Legutke & Thomas, 1991, S. 154). Bechtel (2015, S. 66) ergänzt in diesem Zusammenhang das Prinzip der Authentizität des Materials noch durch eine Forderung nach dessen Aktualität.

Die Themen der Lernaufgabe sollten außerdem eine Relevanz für die Lernenden haben und, wenn möglich, deren interkulturelle Kompetenzen fördern (vgl. Caspari & Kleppin, 2008, S. 138). Allerdings hänge die Frage der Relevanz und Authentizität immer von dem einzelnen Lerner/der einzelnen Lernerin ab (vgl. ebd., S. 85-86). So können dabei unter Umständen auch sprachliche Aspekte relevant werden, wenn diese beispielsweise „zeitweilig im Sinne eines expliziten *focus on form* im Mittelpunkt stehen und ... z. B. ... Anlass zu Spekulationen, Lernerfragen und Aushandlungsprozessen“ (Caspari & Kleppin, 2008, S. 86 [Hervorhebung i. O.]) geben. Idealerweise stellen die Lernaufgaben eine Herausforderung für die Lernenden dar (vgl. ebd., S. 138). Damit daraus keine Überforderung entsteht, bieten sie Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung in Bezug auf „Leistungsniveau, Lernstil [und] Interessen“ (ebd., S. 139). Zu guter Letzt ermöglichen Lernaufgaben im Sinne einer umfassenden Transparenz verschiedene Wege der Evaluation (vgl. ebd.).

Gegenüber den in Kapitel 4.2 angeführten Kriterien für Aufgaben von Ellis (2003) und Estaire (2001) zeichnet sich die Lernaufgabe also auch noch durch die Förderung interkultureller und methodischer Kompetenzen sowie emotionaler und kreativer Prozesse aus. Dabei verwendet sie authentisches und aktuelles Material sowie relevante Themen, ermöglicht originelle und kreative Produkte, ist herausfordernd und bietet Möglichkeiten

der Differenzierung und Individualisierung sowie der vielfältigen Evaluation (vgl. Caspari & Kleppin, 2008, S. 137-139; Caspari, 2011, S. 333-334).

#### 4.5 *Task-Based Language Teaching and Learning* und *Task-Supported Language Teaching and Learning*

Ähnlich der Unterscheidung zwischen ‚schwacher‘ und ‚starker‘ Umsetzungsform des kommunikativen Ansatzes, wird in der englischsprachigen Fachliteratur häufig zwischen einer ‚weak‘ und einer ‚strong version‘ der Aufgabenorientierung differenziert (vgl. u. a. Ellis, 2003, S. 28; Skehan, 1996, S. 39). Die schwache Variante wird auch *task-supported language teaching and learning*<sup>12</sup> (künftig TSL) genannt und meint das Unterstützen und Ergänzen eines eher traditionell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts auf Basis eines *structural syllabus* und unter Verwendung des Ablaufs *presentation – practice – production* (PPP) durch Aufgaben (vgl. Ellis, 2009, S. 224). Den Lernenden wird demnach in der Produktionsphase die Möglichkeit gegeben, das vermittelte Wissen im Rahmen einer *task* anzuwenden, allerdings handelt es sich laut Ellis (ebd.) hierbei häufig eher um *situational grammar exercises* als um wirklich inhaltsorientierte Aufgaben.

In der starken Variante, dem *task-based language teaching and learning* (künftig TBL) baut das gesamte Curriculum auf einer oder mehreren Aufgaben auf, es findet also eine Strukturierung des Unterrichts anhand von Aufgaben statt. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass eine Sprache erlernt werde, indem man in ihr kommuniziert. Aufgaben sind diesem Verständnis nach nicht nur notwendig, wie in der schwachen Version, sondern gleichzeitig auch ausreichend, um eine Sprache zu erlernen (vgl. Ellis, 2003, S. 28). Ellis (ebd.) fasst das wie folgt zusammen:

*Some methodologists have simply incorporated tasks into traditional language-based approaches to teaching. Others, more radically, have treated tasks as units of teaching in their own right and have designed whole courses around them. These two ways of using tasks can be referred to respectively as task-supported language teaching and as task-based language teaching. (Ellis, 2003, S. 27)*

Hallet und Legutke (2013, S. 4) sehen TBL und TSL hingegen eher als Richtungen eines Kontinuums, denn als Gegenteile. Demzufolge würde sich ein aufgabenorientierter Un-

---

<sup>12</sup> Ellis (2003, 2009) verwendet den Begriff *task-supported* bzw. *task-based language teaching*, während z. B. Gnutzmann (2006) von *task-based language learning* spricht. Um beide Aspekte zu berücksichtigen, wurde die von Müller-Hartmann und Schocker-v. Dittfurth (2005) verwendete Variante *task-based language learning and teaching* gewählt.

terrichtet, je nach Ausgestaltung, auf diesem Kontinuum bewegen und mehr oder weniger stark in eine der beiden Richtungen tendieren.

Eine vergleichbare begriffliche Differenzierung findet sich weder in der deutsch- noch in der spanischsprachigen Fachliteratur. Die Begriffe *enfoque por tareas* und Aufgabenorientierung sind daher als sehr weit gefasst anzusehen und umfassen sowohl TBL als auch TSL bzw. das gesamte Kontinuum. Für den folgenden Lehrwerkvergleich erscheint die Annahme eines Kontinuums durchaus sinnvoll, um mögliche Tendenzen der untersuchten Lehrwerke aufzeigen zu können. So würde die Strukturierung des Unterrichts anhand einer Lernaufgabe gemäß den oben angeführten Prinzipien folglich eine starke Tendenz in Richtung TBL aufweisen.

## 5 Aufgabenorientierung und Lehrwerke

*Many introductions state that a coursebook is 'communicative', but unfortunately this may just mean that there are pair activities where students practise using pre-specified forms but very few opportunities for true communication. (Willis, 1996, S. 144)*

Viele Jahre lang folgten (deutsche) Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht (in der Regel Englisch und Französisch) einer sehr standardisierten Abfolge: Einführung neuer Vokabeln und Strukturen mittels eines Textes, Erläuterung derselben und Üben mit steigendem Schwierigkeitsgrad sowie abschließende Anwendungs- und Überprüfungs- bzw. Transferaufgaben. Aus Zeitmangel fielen die Anwendungsaufgaben in der Praxis allerdings häufig weg. Dies führte dazu, dass die Lernenden oftmals gar nicht wussten, wozu sie die grammatischen Strukturen gelernt hatten (vgl. Caspari 2019, Kap. 2).

Die kommunikative Wende sowie die handlungs- und aufgabenorientierten Ansätze haben, wenn auch zeitlich stark verzögert, zu einer Neustrukturierung vieler Lehrwerke geführt. Noch 2005 verwiesen Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth auf die zwei Jahre zuvor verfasste Kritik von Piepho (2003, S. 59-62), derzufolge Grammatik weiterhin das „systematisch didaktische[...] Fundament“ (Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2005, S. 19) für Lehrwerke bilde, Redemittel weiterhin, wenn auch manchmal versteckt, in linearer Reihenfolge eingeübt werden und Kommunikation nicht „um der Klärung und Verständigung willen“ (ebd., S. 20) stattfinde (S. 19-20).

Piepho (2003) merkt hierzu an:

*Lehrwerke werden grundsätzlich (und kommerziell höchst erfolgreich) 1. an (fast) allen Länderrichtlinien und 2. an einer sehr exakten Marktanalyse ausgerichtet. ... Die Marktlage ist dadurch gekennzeichnet, dass in den einzelnen Schulen nur selten die Experimentier- und Risikofreudigen bei der Lehrbuchauswahl den Ausschlag geben ... Zunehmend aggressive Wettbewerbs- und Beeinflussungsmethoden fegten in den 80er und 90er Jahren alle Verlage vom Markt, die sich an alternativen Konzepten versuchten. (Piepho, 2003, S. 61-62)*

Funk (2006, S. 54-56) sieht außerdem die Komplexität aufgabenorientierter Performanztests als Faktor für die nur sehr punktuelle Umsetzung von Aufgabenorientierung in Lehrwerken.

Einige Jahre später stellen Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth (2011, S. 79–80) dann für den fremdsprachlichen Englischunterricht fest, dass Lehrwerke in der Primarstufe stärker aufgabenorientiert angelegt seien als solche für die Sekundarstufe, wobei manche Verleger seit einiger Zeit auch für letztere eine verstärkte Aufgabenorientierung eingeführt hätten. Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass Lehrende sich klarmachen sollten, dass Aktivitäten in Lehrwerken auch ergänzt und angepasst werden können, um sie zu bedeutungsvollen Aufgaben für die Lernenden zu machen. Caspari (2010, S. 5) schlägt diesbezüglich vor, die traditionellen Lehrwerkslektionen umzudrehen und die Anwendungsaufgabe an den Anfang zu stellen, so dass den Lernenden das Ziel der Einheit verdeutlicht wird und sie somit „zielgerichteter und bewusster lernen“ (ebd.) können. Außerdem plädiert sie für eine konsequente Beteiligung der Lernenden an der Planung von Aufgaben anhand des Lehrwerks ebenso wie bei der Durchführung und Kontrolle<sup>13</sup> (vgl. ebd., S. 4). Eine sinnvolle Mitbeteiligung der Lernenden könne dadurch erreicht werden, dass sie das Lehrwerk in seinen Bestandteilen verstehen und wissen, was am Ende einer Einheit von ihnen gefordert wird. Dafür reiche es nicht, dass der Aufbau des Lehrbuches auf den ersten Seiten erläutert werde, es müsse tatsächlich damit gearbeitet werden (vgl. ebd., S. 5-6).

In einem späteren Artikel gibt sie weitere Anregungen dafür, wie Aufgabenorientierung in Lehrwerken umgesetzt werden könnte<sup>14</sup>. So sollten ihrer Ansicht nach die Ziele sowohl des Schuljahres als auch ganz besonders der jeweiligen Einheit sowie die „methodischen

---

<sup>13</sup> Caspari geht hier von Lehrwerken für den Französischunterricht aus, die unter Umständen noch etwas traditioneller gehalten sind als diejenigen für den Spanischunterricht. Nichtsdestotrotz können ihre Empfehlungen auch auf den Spanischunterricht übertragen werden, sofern nötig.

<sup>14</sup> Auch hier gilt, dass Caspari sich auf ihre Erfahrungen mit Französischlehrwerken bezieht. Manche dieser Anregungen wurden möglicherweise in Spanischlehrwerken bereits häufiger umgesetzt. Ob dies bei den vorliegenden Lehrwerken der Fall ist, wird die Analyse zeigen.

Wege zur Erreichung dieser Ziele“ (Caspari 2011, S. 340) zu Beginn offen gelegt werden. Des Weiteren kann die Lernbewusstheit der Lernenden geschult werden, indem sie sich alternative Lernwege überlegen und im Rückblick ihre „Lernwege und -erfolge bewusst [machen]“ (ebd.). Um „gezielt Lernfortschritte“ (ebd.) zu erreichen, solle sich jede Einheit auf einen oder maximal zwei Kompetenzschwerpunkte festlegen, der/die dann in vielfältiger Weise erprobt werden kann/können. Eine große Auswahl an Aufgaben, Übungen und kürzeren, möglichst authentischen Texten werde zudem „der Vielfalt der Lernbedürfnisse und Lernwege besser gerecht“ (ebd.). Aufgaben sollten von Übungen deutlich getrennt werden und nicht erst am Ende einer Einheit oder Übung stehen, sondern zu Beginn. Wenigstens ein bis zwei Aufgaben pro Lehrwerkseinheit sollten angeboten werden und möglichst „Hilfen zur Bewältigung“ (ebd., S. 341) umfassen. „Lernstrategien, -techniken und -methoden“ (ebd.) müssen nach ihrem Erwerb auch Anwendung finden, so zum Beispiel Wortschatzerschließungstechniken, die Vokabellisten unter Umständen teilweise unnötig machen. Rezeptive Anforderungen können höher angesetzt werden als produktive, und die Progression solle spiralförmig erfolgen, ausgerichtet an „Themen und Mitteilungsbedürfnissen“ (ebd.). Insbesondere im Anfangsunterricht sollten Chunks genutzt werden und der Fokus der Grammatikvermittlung auf „tatsächlich gebrauchten Formen“ (ebd.) liegen, mit der Möglichkeit zu mehr Systematisierung für analytisch orientierte Lernende (vgl. ebd.).

Schinke und Steveker (2013) verweisen wenig später auf die zunehmende Praxis, Lernaufgaben in Lehrwerke einzufügen, bei denen „das Unterrichtshandeln auf eine sinnhafte, realitätsnahe Projektaufgabe am Ende einer Lehrbuchlektion“ (Schinke & Steveker, 2013, S. 5) zuläuft. Sie bezeichnen dies als „pragmatische Form der Aufgabenorientierung“ (ebd.). Diese Abfolge weicht zwar von Casparis Forderung nach einer Aufgabe zu Beginn der Lehrbucheinheit ab, aber in einem ihrer aktuellsten Artikel stellt sie fest:

*„Trotz[dem] ... haben sich Lernaufgaben im Unterschied zu den oben skizzierten Lehrwerkslektionen als eine hervorragende Möglichkeit erwiesen, um unter den Zwängen institutionellen Sprachenlernens lebensnah authentischen Sprachgebrauch anzubahnen und die Entwicklung der dafür notwendigen Kompetenzen zu unterstützen“ (Caspari, 2019, Kap. 6).*

Mittlerweile werben manche (spanische und deutsche) Verlage explizit mit dem *enfoque por tareas* bzw. dem aufgabenorientierten Ansatz einzelner Lehrwerke (z. B. *Gente Joven Nueva Edición* oder *¡Vamos! ¡Adelante!*), und Lernaufgaben sind in vielen Lehrwerken selbstverständlich geworden (vgl. Caspari, 2019, Kap. 1).

Es bleibt anzumerken, dass sich zumindest eines der in Kapitel 2.2 genannten Prinzipien sicherlich nur schwer in einem Lehrwerk umsetzen lässt, nämlich die „needs-based approach to content selection“ (Nunan, 2004, S. 1). Selbstverständlich versuchen die Verlage, bei der Erstellung der Lehrwerke die Zielgruppe zu berücksichtigen, und sie unterscheiden beispielsweise zwischen Lehrwerken für erwachsene Lernende und solchen für Jugendliche oder Kinder<sup>15</sup>. Auch für spezielle Zielgruppen im Rahmen der Erwachsenenbildung finden sich inhaltlich-thematisch spezialisierte Lehrwerke<sup>16</sup>. Viel mehr ‚bedürfnisorientierte Auswahl des Inhaltes‘ kann hier vermutlich aber kaum stattfinden. So bleibt wahrscheinlich nur, ein möglichst breites Spektrum an Aufgaben in einem Lehrwerk anzubieten und die weitere Auswahl der Lehrkraft und den Lernenden zu überlassen.

## 6 Analysekriterien

Nachdem nun geklärt wurde, wie eine Umsetzung von Aufgabenorientierung in Lehrwerken grundsätzlich gelingen könnte, steht der in Kapitel 7 folgende Lehrwerkvergleich unter der Leitfrage, inwiefern die Umsetzung in den beiden ausgewählten Lehrwerken diesen Anregungen entspricht. Dafür werden im Folgenden die zugrundeliegenden Analysekriterien erläutert, die auf den Erkenntnissen der Kapitel 2 bis 5 basieren. Zunächst sollen die beiden Lehrwerke in ihrer Struktur und Konzeption analysiert werden, und anschließend folgt eine Analyse auf Aufgabenebene. Da Lernaufgaben in dieser Arbeit als komplexe Unterrichtsarrangements verstanden werden, finden sich die Analysekriterien, die aus Kapitel 4.4 resultieren, je nach Relevanz, in Kriterienkomplex A oder B wieder.

### 6.1 Kriterienkomplex A: Lehrwerksebene

#### **1. Werden die Ziele der Lehrwerkseinheiten zu Beginn eindeutig formuliert und der Weg dorthin erläutert? Wird die Entwicklung von Lernbewusstheit gefördert?**

Gibt es beispielsweise eine Startseite für jede Einheit mit Informationen zu den Zielen und dazu, wie diese Ziele erreicht werden können? Werden Lernwege und -erfolge im Nachhinein reflektiert und ggf. Alternativen überlegt (vgl. Caspari, 2011, S. 340)?

---

<sup>15</sup> Beispielhaft sei hier auf die vielfältige Auswahl an Lehrwerken für den fremdsprachlichen Spanischunterricht des spanischen Verlags *Difusión* verwiesen.

<sup>16</sup> So z. B. das Lehrwerk *Turismo 1* des Hueber Verlags für Spanischlernende in der Tourismusbranche.

**2. Besteht für die Lernenden die Möglichkeit zur Einflussnahme auf die Planung, Durchführung und Kontrolle von Aufgaben?**

Dieser Aspekt dürfte im Rahmen eines Lehrwerks besonders schwierig umzusetzen sein, da nur ein begrenzter Raum für das Angebot an möglichen Aufgaben zur Verfügung steht. Gibt es trotzdem Strukturen in dem Lehrwerk, die den Lernenden einen Einfluss auf diese Bereiche ermöglichen, wie z. B. Einstiegsseiten, die den Umgang mit dem Lehrbuch erklären, Aufgabenalternativen, aus denen gewählt werden kann und/oder Möglichkeiten zur Kontrolle der Aufgaben durch die Lernenden selbst (vgl. Caspari, 2010, S. 5-6)?

**3. Sind die Themen der Einheiten lernerorientiert und relevant für die Lernenden und bestehen auf Lehrwerksebene Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung?**

Handelt es sich um für SuS im deutschsprachigen Schulkontext relevante Themen aus der spanischsprachigen<sup>17</sup> Alltagswelt und vermitteln sie gleichzeitig interkulturelle Aspekte (vgl. Caspari & Kleppin, 2008, S. 138)? Wird außerdem auf Lehrwerksebene auf unterschiedliche „Leistungsniveau[s], Lernstile, Interessen“ (ebd.) oder andere Lernvoraussetzungen eingegangen? Stehen verschiedene Aufgaben, Übungen und Texte zur Verfügung, die den unterschiedlichen Lernbedürfnissen und -wegen der Lernenden gerecht werden (vgl. Caspari, 2011, S. 340)?

**4. Welche Art von Aktivitäten und unterstützenden Elementen (z. B. Bilder) beinhaltet das Lehrwerk und wie sind sie angeordnet? Welchen Stellenwert haben die Aufgaben in dieser Gesamtstruktur?**

Aus welchen Elementen (Übungen, *focused* und *unfocused tasks*) bestehen die Lehrwerkseinheiten (vgl. Kap. 4.3) und wo sind diese im Schülerbuch zu finden? Sind die Lehrwerkseinheiten anhand von einer bzw. mehreren (Ziel-)Aufgabe/n strukturiert und stellt/stellen diese Aufgabe/n dementsprechend die Basis jeder Einheit dar, auf die sich alle anderen Elemente beziehen, oder handelt es sich bei der/den Aufgabe/n in der Regel um fakultative Anteile (vgl. Caspari, 2011, S. 341; 2013, S. 6)? Werden die Lernenden ggf. auf die Bedeutung der Zielaufgabe hingewiesen? Unterstützen die anderen Elemente die Lernenden bei der Bewältigung dieser (Ziel-)Aufgabe/n (vgl. Bechtel, 2015, S. 59-60)? Tendiert das Lehrwerk dementsprechend eher in Richtung *task-supported teaching and learning* oder *task-based teaching and learning* (vgl. Kap. 4.5)?

---

<sup>17</sup> Analog zu Caspari, die sich auf den Französischunterricht bezieht.

**5. Sind die verwendeten Texte und ggf. andere Materialien aktuell und authentisch?**

Werden ausschließlich eigens für das Lehrwerk produzierte Texte verwendet oder gibt es zusätzlich authentische, nichtdidaktisierte Texte (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 89), die neben dem Leseverstehen „auch die Textsortenkenntnis und das Kennenlernen verschiedener Perspektiven“ (Caspari, 2011, S. 341) fördern?

**6. Werden Kompetenzen fokussiert oder integrativ geschult? Finden dabei nur funktional-kommunikative oder auch methodische und interkulturelle Kompetenzen Berücksichtigung?**

Gibt es einen oder zwei Kompetenzschwerpunkt/e in jeder Einheit, der/die auf vielfältige Weise trainiert wird/werden oder sollen die Lernenden sämtliche (Teil-)Kompetenzen mehr oder weniger in gleichem Umfang einsetzen (vgl. Caspari, 2011, S. 340; 2019, Kap. 5.6)?<sup>18</sup> Inwiefern werden methodische und interkulturelle Kompetenzen überhaupt geschult (vgl. Bechtel, 2015, S. 56)?

**7. Wird das autonome Lernen gefördert?**

Werden Lernstrategien, -techniken und -methoden zur Entwicklung methodischer Kompetenz und somit des autonomen Lernens gezielt vermittelt? Finden sie anschließend praktische Anwendung, um den dauerhaften Erwerb zu sichern (vgl. Caspari, 2011, S. 341)?

**8. Wie und wann werden Grammatik und Wortschatz vermittelt? Wie erfolgt die Progression?**

Wird eine dienende Funktion von Grammatik und Wortschatz deutlich? Erfolgt die Vermittlung durch implizite oder explizite Verfahren bzw. durch eine Kombination aus beidem (*focus on form*)? Gibt es einen festgelegten Wortschatz- und Grammatikteil im Lehrwerk bzw. in den einzelnen Einheiten oder findet die Vermittlung sprachlicher Elemente bedarfsorientiert statt, also immer genau dann, wenn sich das Auftreten einer Schwierigkeit vermuten lässt (vgl. Kap. 4.1)?

Wird das Potenzial von Chunks zum Wortschatzaufbau genutzt? Gibt es eine (traditionelle) lineare oder eine spiralförmige Progression, die sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert? Bietet das Lehrwerk eine weitergehende Systematisierung der Grammatik für analytisch orientierte Lernende an (vgl. Caspari, 2011, S. 341)?

---

<sup>18</sup> Zu den (Teil-)Kompetenzen werden hier gemäß den Bildungsstandards auch methodische und interkulturelle Kompetenzen gezählt (vgl. Caspari, 2019, Kap. 5.6).



## **9. Werden den Lehrkräften Hinweise zur Umsetzung der Aufgabenorientierung gegeben?**

Bieten die jeweiligen Lehrerhandbücher entsprechende Hinweise oder Anregungen, entweder in der Einführung oder bei den einzelnen Aufgabenbeschreibungen? Wird anhand dieser Hinweise ein bestimmtes Verständnis von Aufgabenorientierung deutlich?

## **6.2 Kriterienkomplex B: Aufgabenebene**

### **10. Ist für die Aufgabe ein Arbeitsplan ersichtlich?**

Das Kriterium des Arbeitsplanes setzt voraus, dass eine Aufgabenstellung vorhanden ist, die sowohl das angestrebte Ergebnis der Aufgabe deutlich macht, als auch die Zwischenschritte, die die Lernenden absolvieren müssen, um dieses Ergebnis zu erreichen (vgl. Ellis, 2003, S. 5-6).

### **11. Liegt der Fokus der Aufgabe auf dem Inhalt?**

Bei Aufgaben liegt der Fokus weitestgehend auf dem Inhalt und nicht auf sprachlichen Elementen wie Wortschatz und Grammatik. Um das zu erreichen, kann die Aufgabe eine ‘Lücke’ enthalten, an „information, opinion, or reasoning gap” (Ellis 2003, S. 9). Die Lernenden sollen also beispielsweise eine fehlende Information finden, eine Meinung äußern oder etwas begründen. Die sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen zur Bewältigung der Aufgabe dürfen von den Lernenden dann größtenteils frei gewählt werden und sind nur durch den semantischen Rahmen der Aufgabe beschränkt (vgl. ebd., S. 9-10).

### **12. Wird eine realitätsnahe Sprachverwendung und Interaktion ermöglicht?**

Lässt die Aufgabe eine realitätsbezogene Sprachverwendung und Interaktionsprozesse zu, wie z. B. das Aushandeln von Bedeutungen, Hilfestellungen sowie das Schlussfolgern und Kontrollieren, wie es auch in natürlicher Kommunikation auftritt (vgl. Ellis, 2009, S. 227)? Können die Lernenden dabei als sie selbst agieren (vgl. Caspari, 2011, S. 333)?

### **13. Wird mindestens eine sprachliche Fertigkeit gefördert?**

Fördert die Aufgabe mindestens *eine* der vier sprachlichen Fertigkeiten<sup>19</sup> (Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben oder Sprechen)? Dabei kann es sich sowohl um rezeptive als auch um produktive Fertigkeiten handeln und ebenso eine monologische wie auch eine

---

<sup>19</sup> Ellis spricht hier von vier sprachlichen Fertigkeiten und meint damit Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen. Die Bildungsstandards ergänzen dies noch durch das Hör-Sehverstehen und die Sprachmittlung. Da *Gente Joven* eine andere Einteilung der Kompetenzen vornimmt, wie wir sehen werden, bleibt es der Vergleichbarkeit halber in dieser Arbeit bei den oben genannten vier Fertigkeiten.

dialogische Sprachverwendung gefordert sein (vgl. Ellis, 2003, S. 10). Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth (2005) ergänzen an dieser Stelle, dass Interaktionen mit anderen (egal ob mündlich oder schriftlich) „die Motivation und damit auch die Qualität der Sprachproduktion erhöhen“ (S. 28-29).

#### **14. Löst die Aufgabe kognitive, emotionale und kreative Prozesse aus?**

Kognitive Prozesse werden bei den Lernenden insbesondere dann angeregt, wenn die Aufgabe das Lösen von Problemen erfordert (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2005, S. 30) oder das Be- und Verarbeiten von Informationen (Auswählen, Einordnen, Transformieren usw.) (vgl. Ellis, 2003, S. 7). Lernaufgaben lösen im Sinne der Ganzheitlichkeit außerdem auch noch emotionale und kreative Prozesse bei den Lernenden aus (vgl. Caspari & Kleppin, 2008, S. 138).

#### **15. Hat die Aufgabe ein klar definiertes kommunikatives Ergebnis?**

Wird in der Aufgabenstellung ein kommunikatives Ergebnis vorgegeben, mithilfe dessen festgestellt werden kann, ob die Lernenden eine Aufgabe vollständig abgeschlossen haben? ‚Kommunikativ‘ umfasst in diesem Sinne neben dem sprachlichen immer auch ein inhaltliches Produkt (vgl. Ellis, 2003, S. 8). Für Lernaufgaben gilt nach Caspari und Kleppin (2008), dass das Ergebnis nicht zwangsläufig nützlich sein muss, sondern es sich auch um „ästhetisch ansprechende, originelle, persönliche [und/oder] kreative Produkte“ (S. 139) handeln kann.

#### **16. Findet auch auf der Aufgabenebene eine Lernerorientierung, Differenzierung und Individualisierung statt? Ist die Aufgabe relevant und herausfordernd für die Lernenden?**

Orientiert sich auch die Aufgabenstellung selbst an den Bedürfnissen und Erfahrungen der Lernenden und ist sie relevant und herausfordernd für diese? Besteht auch hier die Möglichkeit, nach dem Leistungsstand der Lernenden und ihrem Lernstil und -tempo zu differenzieren? So zum Beispiel durch unterschiedliche Optionen bei der Bearbeitung der Aufgabe (vgl. Caspari & Kleppin, 2008, S. 138-139)?

#### **17. Ist eine Evaluation des Ergebnisses vorgesehen?**

Sind im Sinne der Transparenz vielfältige Evaluationsmöglichkeiten vorgesehen, wie z. B. die „Selbst-, Peer- und Fremdevaluation“ (Caspari, 2011, S. 334), anhand derer die Lernenden erkennen können ob die Aufgabe von ihnen erfolgreich bewältigt wurde?

## 18. Werden Hilfsmittel zur Bewältigung der Aufgabe angeboten?

Für das erfolgreiche Lösen der Aufgaben können mehr oder weniger umfangreiche Hilfsmittel (Scaffolding) erforderlich sein (vgl. Caspari, 2011, S. 341), je nach Leistungsstand der einzelnen Lernenden.

## 19. Wie wird die Prozessorientierung gefördert?

Die Prozessorientierung gehört zu einem handlungsorientierten Unterricht, auf dem die Aufgabenorientierung basiert und zu dem sich auch der GeR bekennt (vgl. Bach & Timm, 2009, S. 17-18; Europarat, 2001, S. 21). Inwiefern wird der Lern- und/oder Arbeitsprozess im Rahmen der Aufgabe berücksichtigt und reflektiert?

## 7 Analyse der Lehrwerke

In der folgenden Lehrwerkanalyse werden die beiden Lehrwerke *Gente Joven Nueva Edición 1* (2013<sup>20</sup>, künftig auch *Gente Joven* bzw. *GJ*) des Verlags *Difusión* und *¡Vamos! ¡Adelante! 1* (2014<sup>21</sup>, künftig auch *¡Vamos! ¡Adelante!* bzw. *VA*) des Klett-Verlages untersucht und verglichen<sup>22</sup>. In die Analyse und den Vergleich werden die jeweiligen Lehrbücher (auch Schülerbücher = SB genannt), das Übungsbuch (CU) und das Lehrer(hand)buch (LB) miteinbezogen. Weitere Zusatzmaterialien (z. B. den digitalen Unterrichtsplaner von *¡Vamos! ¡Adelante!* oder die USB-Bibliothek von *Gente Joven*) können aus Platzgründen nicht aufgenommen werden. Es wird aber davon ausgegangen, dass die generelle Tendenz des Lehrwerks in Bezug auf Aufgabenorientierung anhand des Lehrbuches und des Lehrerbuches ausreichend deutlich wird.

Die Auswahl gerade dieser Lehrwerke lässt sich mit der explizit erwähnten Aufgabenorientierung seitens der beiden Lehrwerksverlage begründen. Zudem spielte für die Vergleichbarkeit das Alter der Adressaten eine Rolle. Beide Lehrwerke sind für Lernende ab einem Alter von ca. 11-12 Jahren (6. Klasse des deutschen Schulsystems, ausnahmsweise auch 5. oder 7. Klasse) im ersten Lernjahr vorgesehen. *¡Vamos! ¡Adelante!* richtet sich an (deutschsprachige) Lernende, in der Regel im deutschen Schulkontext<sup>23</sup>, für die Spanisch die zweite Fremdsprache darstellt. Bei *Gente Joven* wird hierauf nicht eingegangen,

---

<sup>20</sup> Das vorliegende Lehrwerk ist ein (unveränderter) Nachdruck aus dem Jahr 2017. Da die Nachdrucke mit der Originalversion identisch sind, wird im Folgenden die Jahreszahl des ersten Drucks verwendet.

<sup>21</sup> Das vorliegende Lehrwerk ist ein (unveränderter) Nachdruck aus dem Jahr 2016. Da die Nachdrucke mit der Originalversion identisch sind, wird im Folgenden die Jahreszahl des ersten Drucks verwendet.

<sup>22</sup> Die zitierten Lehrwerksseiten sind der digitalen Version dieser Arbeit als Anhang beigelegt.

<sup>23</sup> Dies ergibt sich aus der Ausrichtung auf Gymnasien und mittlere Schulformen sowie aus der Orientierung an den Richtlinien der Bundesländer (vgl. *VA*, LB, S. 4).

zumal der Anwendungskontext dieses Lehrwerks sehr unterschiedlich sein kann, aber die Vermutung liegt nahe, dass davon ausgegangen wird, dass zumindest eine andere Fremdsprache schon vorher erlernt wurde<sup>24</sup>. Wenn man die Vokabellisten als Maßstab nimmt, ist *Gente Joven* zwar für den englisch-, französisch- oder portugiesischsprachigen Kontext vorgesehen, aber davon abgesehen könnte es auch für deutschsprachige Lernende im deutschen Schulkontext eingesetzt werden. Trotz der etwas unterschiedlichen Voraussetzungen der beiden Lehrwerke, die sich aus der Untersuchungsfrage zwangsläufig ergeben, sollte somit doch eine annähernde Vergleichbarkeit vorhanden sein.

## 7.1 Methodisches Vorgehen

Zunächst soll mithilfe des Kriterienkomplexes A eine Analyse der Struktur und Konzeption der zwei Lehrwerke an sich vorgenommen werden, um einen Gesamteindruck über das Verständnis und die Umsetzung von Aufgabenorientierung zu erhalten. Mittels des Kriterienkomplexes B soll anschließend auf Aufgabenebene die Erfüllung der Kriterien für (Lern-)Aufgaben geprüft werden. Für diesen Teil wird aus jedem Lehrbuch zunächst eine thematisch vergleichbare Lektion gewählt und dann anhand der oben genannten Kriterien analysiert. Das Lehrerhandbuch und das Übungsbuch dienen während der gesamten Analyse als Ergänzung, insbesondere wenn das Schülerbuch keine (hinreichenden) Aussagen zu einem Kriterium zulässt. Außerdem werden die Lehrerhandbücher daraufhin untersucht, ob sie gezielt Hinweise zum aufgabenorientierten Ansatz und dessen Umsetzung geben.

Für die Analyse im Rahmen des Kriterienkomplexes B bieten sich aufgrund der thematischen Vergleichbarkeit die jeweiligen Lektionen zum Thema Schule (*Mi colegio*) an (*GJ: Unidad 2* und *VA: Unidad 3*), wenngleich diese Lektion in *¡Vamos! ¡Adelante!* etwas später im zeitlichen Ablauf vorgesehen ist als in *Gente Joven*. Da die Aufgaben in ihrem Umfang und Fokus stark variieren, erfolgt im Kriterienkomplex B eine Beschränkung auf die jeweilige/n Zielaufgabe/n (*proyecto/s* bzw.  *tarea/s final/es*).

## 7.2 Analyse von *Gente Joven Nueva Edición 1*

### 7.2.1 Struktur und thematischer Aufbau

Das Lehrwerk *Gente Joven* aus dem Jahr 2013 besteht aus dem *Libro del alumno* (Schülerbuch) inklusive einer Audio-CD, dem *Cuaderno de ejercicios* (Übungsbuch), dem

---

<sup>24</sup> Siehe hierzu auch die Hinweise auf bereits vorhandene Sprachlernstrategien im Lehrerbuch, S. 9.

*Libro del profesor* (Lehrerbuch), der *Biblioteca USB* und dem *Web de Gente Joven*. Es wird in vier Niveaustufen für Jugendliche zwischen 11 und 15 Jahren angeboten, so dass man von Jahrgangsbänden ausgehen kann.

Das Schülerbuch ist in sieben etwa gleich lange *Unidades* (0 – 6) eingeteilt, wobei die *Unidad 0* (¿Vamos?) als Einstiegslektion angelegt ist und daher in ihrer Struktur von den anderen Einheiten abweicht. In ihr geht es erst einmal darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler (künftig SuS)<sup>25</sup> mit der Sprache (Klang, Schriftbild, einfachen Wörtern) vertraut machen, dass ihnen bewusst wird, wie viel sie möglicherweise schon von der spanischen Sprache verstehen und welche Sprachlernstrategien sie bereits kennen bzw. besitzen (GJ, LB 2013, S. 9). Eine Zielaufgabe wird hier noch nicht anvisiert. Die folgenden *Unidades* tragen die Titel *Tú y yo*, *Mi colegio*, *¡Somos geniales!*, *Me gusta bailar*, *¡Qué bonito!* und *¡Buen viaje!* und behandeln die Themen Personenbeschreibung, Schule, Familie und Freunde, Freizeitaktivitäten und die Zeit, Geburtstag und Kleidung sowie Reisen und spanischsprachige Länder. Das Schülerbuch beginnt mit einer ausführlichen Erläuterung anhand von Bildern zu den einzelnen Bestandteilen und wie damit gearbeitet werden kann. Es folgt ein detailliertes Inhaltsverzeichnis, welches je Einheit die Zielaufgabe/n beschreibt und Informationen zu den jeweiligen Videos, kommunikativen Kompetenzen, Strategien, Grammatik, Lexik, Phonetik und kulturellen Aspekten aufführt. Im Anschluss an die sechs bzw. sieben *Unidades* folgen die Teile *Gramática y comunicación*, *Mi vocabulario*, einmal nach Lektionen und einmal alphabetisch sortiert, mit Übersetzung auf Englisch, Französisch und Portugiesisch, und *Mapas* mit kulturellen, politischen und physischen Landkarten Spaniens und Hispanoamerikas.

Neben den üblichen Zeichnungen, die man in Lehrwerken häufig findet, fallen in *Gente Joven* die vielen großflächigen Fotos auf, die z. B. Personen, Alltagssituationen, Landschaften, Sehenswürdigkeiten und anderen Orten in Spanien und Hispanoamerika, Tiere, Gegenstände und sogar Skulpturen zeigen. Außerdem sind Plakate und ein paar sehr bekannte Gemälde abgedruckt.

### 7.2.2 Kriterienkomplex A: Lehrwerksebene

Auf der Startseite jeder *Unidad* wird als erstes auf die in dieser Einheit anstehende Zielaufgabe (*Nuestro proyecto*) hingewiesen und erklärt, wodurch die sprachlichen Fer-

---

<sup>25</sup> Im Folgenden wird anstelle von ‚Lernende‘ vorrangig die Bezeichnung ‚Schülerinnen und Schüler‘ bzw. ‚SuS‘ verwendet, da die Lehrwerke für Jugendliche vorgesehen sind, und zwar in der Regel im schulischen Kontext.

tigkeiten geübt werden, z. B. in *Unidad 4* „*Vamos a... leer y buscar información en internet sobre la vida de un personaje famoso*“ (vgl. *GJ*, SB 2013, S. 54) (K1a<sup>26</sup>). Hier findet sich ein deutlicher Bezug zur Zielaufgabe, da alle Aktivitäten thematisch mit dieser in Zusammenhang stehen, allerdings immer ausgehend von einer sprachlichen (Teil-)Fertigkeit. Außerdem werden die sprachlichen Mittel aufgelistet, die in der Einheit gelernt werden sollen (*Vamos a aprender...*). Allerdings ist bei vielen sprachlichen Mitteln für die Lernenden möglicherweise auf den ersten Blick nicht immer ersichtlich, warum man sie ausgerechnet in dieser Einheit lernen soll, z. B. *la concordancia de los adjetivos calificativos* in *Unidad 5* mit der Zielaufgabe „*Vamos a hacer un calendario con nuestros cumpleaños y a representar una escena en una tienda*“ (ebd., S. 66).

Zur Entwicklung der Lernbewusstheit (K1b) werden im Schülerbuch einerseits immer wieder (Lern-)Strategien (*Aprender a aprender*) vermittelt, andererseits gibt es im Übungsbuch am Ende jeder Einheit die Seite *Aprendo lenguas*, die vor allem die Sprachlernbewusstheit schulen sollen (vgl. u. a. *GJ*, CU 2013, S. 28). Auch das Arbeitsblatt *Autoevaluación 3 A* „*Evaluación de una unidad*“ (*GJ*, LB 2013, S. 155) aus dem Lehrerbuch dient der Reflexion über Gelerntes. Ein anschließendes Reflektieren der Lernwege ist allerdings nicht vorgesehen (lediglich des Arbeitsprozesses, s.u.) und auch nicht das Überlegen von Alternativen.

Die ausführlichen Informationen auf den Einstiegsseiten des Schülerbuches bieten sich an, um die Lernenden an der Planung, Durchführung und Kontrolle von Aufgaben zu beteiligen (K2). Allerdings wäre es zwingend erforderlich, dass die Lehrkraft die Informationen mit den SuS durchgeht und praktisch anwendet, nicht nur, weil es andernfalls zu abstrakt bleiben könnte (vgl. Caspari, 2010, S. 5), sondern in diesem Lehrwerk auch deshalb, weil die SuS zu Beginn noch gar nicht über die notwendigen Sprachkenntnisse verfügen, um die Erklärungen auf Spanisch zu verstehen. Das in anderen Bereichen überaus ausführliche Lehrerbuch geht allerdings weder auf diese Informationsseiten noch auf die Inhaltsübersicht ein. Eine gemeinsame Planung der Aufgaben mit den SuS ist ebenso wenig vorgesehen wie ihre Mitbeteiligung an der Durchführung. Die Anzahl an Aufgaben im Schülerbuch ist auch relativ begrenzt und bietet daher nur geringe Auswahlmöglichkeiten. Anders sieht es aus, wenn man das Übungsbuch hinzunimmt. Auf dieser Basis könnte schon eher eine geeignete Auswahl getroffen werden (vgl. u. a. *GJ*, CU 2013, S.

---

<sup>26</sup> Die Abkürzung ‚K‘ steht im Folgenden für ‚Kriterium‘. Die folgende Ziffer verweist auf die Nummer des Kriterienkatalogs in Kapitel 6. Bei den Kriterien 1 und 3, die mehrere Aspekte umfassen, wird in a (1. Aspekt) und b (2. Aspekt) unterteilt.

17-27). Für die Kontrolle ist im Lehrerbuch teilweise eine Selbstkontrolle (z. B. *Unidad 3, Ficha 5*; vgl. *GJ*, LB 2013, S. 47) oder Partnerarbeit vorgesehen (z. B. *Unidad 4, 1 C*; vgl. ebd., S. 52), häufiger aber der Vergleich im Plenum (z. B. *Unidad 2, 4A*; vgl. ebd., S. 34 oder *Unidad 3, 1A*; vgl. ebd., S. 41). Eine schülergesteuerte Kontrolle ließe sich in den meisten Fällen allerdings vermutlich problemlos durchführen.

Die Themen des Lehrwerks (Personenbeschreibung, Schule, Familie und Freunde, Freizeitaktivitäten und die Zeit, Geburtstag und Kleidung sowie Reisen und spanischsprachige Länder) haben im Großen und Ganzen einen engen Bezug zur Lebenswelt Jugendlicher (sowohl in Deutschland als auch in spanischsprachigen Ländern) und vermitteln gleichzeitig auch kulturelle Aspekte Spaniens und Hispanoamerikas. Insofern sind sie relevant für die SuS (K3a). An manchen Stellen können die Lernenden auch ihre Vorerfahrungen oder Interessen in die Aufgaben einbringen, so beispielsweise, wenn sie sich die berühmte Persönlichkeit, die sie in der Zielaufgabe von *Unidad 4* vorstellen sollen, aussuchen dürfen. Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten, welche die heterogenen Lernvoraussetzungen der SuS berücksichtigen (K3b), gibt es im Lehrbuch hingegen nicht. Ein Teil der Aufgaben sind allerdings ergebnisoffen und können somit dahingehend genutzt werden. Das Lehrerbuch bietet außerdem zu einem Großteil der Aktivitäten Anregungen zur Vertiefung an (*Para ir más lejos*), die eine Differenzierung und Individualisierung, insbesondere nach Leistungsniveau und Lerntempo, ermöglichen. Außerdem ist das Übungsbuch laut Lehrerhandreichungen explizit für die Differenzierung nach Leistungsniveau, Lerntempo oder -typ gedacht (vgl. *GJ*, LB 2013, S. 6), allerdings bedarf es hier der Unterstützung durch die Lehrkraft, da die Aufgaben weder in irgendeiner Form markiert sind (z. B. nach Lernertyp) noch sonst einen Hinweis darauf enthalten, für welche SuS die jeweilige Aufgabe besonders sinnvoll ist.

Zu Beginn jeder *Unidad* wird/werden, wie erwähnt, eine oder zwei Zielaufgabe/n (*Nuestro proyecto*) benannt, auf welche die jeweilige *Unidad* hinarbeitet und die keineswegs fakultativ gedacht ist/sind (K4). Anschließend folgen vier bis sechs Aufgaben zum Thema der *Unidad*, die häufig in mehrere Teilaufgaben untergliedert sind, und zwei Miniprojekte (*Miniproyectos*) am Ende der beiden Themendoppelseiten, in denen die erworbenen Mittel in einer komplexen Aufgabe trainiert werden sollen (vgl. ebd., S. 5). Bei ersteren handelt es sich in der Regel um *focused tasks*, die die Zielaufgabe/n sprachlich und inhaltlich vorbereiten. Die *Miniproyectos* und die *Proyectos* sind hingegen größten-

teils den *unfocused tasks* zuzuordnen<sup>27</sup>. Es folgt eine Doppelseite mit sieben bis zehn Übungen zu Grammatik, Wortschatz und Aussprache (*Reglas, palabras y sonidos*). Während die Grammatik- und Wortschatzübungen thematisch an die Lektion angepasst sind<sup>28</sup>, gelingt dies bei den Ausspracheübungen nicht. Als einzige Aktivitäten stehen sie nahezu bezugslos neben den anderen Elementen der Einheit. Die letzte Doppelseite vor der Zielaufgabe beinhaltet *La Revista*. Dort findet man Fotos, kurze Texte (u. a. Liedtexte, Comics und Gedichte) und Hinweise auf Videos zum Thema, die allesamt ebenfalls als Basis für Aufgaben genutzt werden können und sollen. Am Ende der *Unidad* steht/steht die besagte/n Zielaufgabe/n, nur noch gefolgt von der *Evaluación* die je eine Testaufgabe zu jeder der fünf Kompetenzen anbietet. Alle Aufgaben zusammen (inklusive der dazugehörigen Bilder) nehmen knapp die Hälfte jeder Lehrwerkseinheit ein, wobei die großflächigen Fotos entweder die Grundlage für Aufgabenstellungen bilden und dabei gleichzeitig einen Eindruck spanischsprachiger Kulturen vermitteln oder aber der Veranschaulichung von sprachlichen Aspekten oder Endprodukten dienen. Die Zielaufgabe/n rahmt/rahmen die Einheit sowohl optisch als auch thematisch und sprachlich ein und präsentiert/präsentieren sich als strukturierendes Merkmal jeder Einheit. Insofern liegt hier eine starke Tendenz in Richtung TBL vor.

Die Texte und Videos machen einen aktuellen und realitätsnahen Eindruck, aber nur die Gedichte und Liedtexte sind teils authentisch, also nicht didaktisiert (K5). Die Auswahl an unterschiedlichen Textsorten ist allerdings nicht sehr groß und vermittelt daher nur eine begrenzte Textsortenkenntnis.

Bereits anhand des Inhaltsverzeichnisses wird deutlich, dass in allen *Unidades* neben den funktional-kommunikativen auch die methodischen und interkulturellen Kompetenzen berücksichtigt (K6) werden. Insgesamt lässt sich für das Lehrwerk eine Tendenz zur integrativen Schulung feststellen, vor allem bezogen auf die funktional-kommunikativen Kompetenzen, und insbesondere, wenn das Übungsheft mitberücksichtigt wird. Auch anhand der jeweiligen *proyectos* und der Evaluation wird kein wirklicher Fokus einer *Unidad* auf eine der kommunikativen Fertigkeiten ersichtlich. Ebenso finden die sprachlichen Mittel in jeder Einheit annähernd in gleichem Maße Berücksichtigung, und zwar nicht nur Wortschatz und Grammatik, sondern auch Aussprache und Orthografie, weni-

---

<sup>27</sup> Bei manchen *Miniproyectos* ist der sprachliche Fokus allerdings noch recht hoch, z. B. das zweite *Miniproyecto* der *Unidad 4* (GJ, SB 2013, S. 59 bzw. LB 2013, S. 58).

<sup>28</sup> Aus diesem Grund wären sie möglicherweise sogar den *situational grammar exercises* und somit in unserer Einteilung den *focused tasks* zuzuordnen.



ger allerdings die Intonation. Die interkulturelle Kompetenz wird vor allem hinsichtlich des soziokulturellen Orientierungswissens, also Faktenwissens über spanischsprachige Länder, gefördert (¿Sabes que...?), wozu im weitesten Sinne auch die Fotos gerechnet werden können. Methodische Kompetenzen werden einerseits durch die Interaktion geschult und andererseits über das Erlernen von (Lern- und Arbeits-)Strategien. Der hohe Stellenwert, den das Vermitteln von Strategien in *Gente Joven* besitzt, lässt sich daran ausmachen, dass sie im Inhaltsverzeichnis in einer eigenen Rubrik aufgelistet werden. In den *Unidades* selbst sind sie, wie bereits erwähnt, unter der Überschrift *Aprender a aprender* zu finden (z. B. „Memorizar usando la música ...“ (GJ, SB 2013, S. 6)). Allerdings fallen hierunter nicht nur (wie die Überschrift vermuten lassen könnte) Lernstrategien, sondern z. B. auch Strategien zur Textarbeit („Hacer hipótesis sobre el contenido de un texto partiendo de los elementos que lo acompañan ...“ (ebd.) oder Präsentationstechniken „Aprender y usar técnicas para hacer presentaciones orales ...“ (ebd.)). Insofern werden unterschiedliche Bereiche des autonomen Lernens geschult (K7). Auch das Lehrerbuch weist konkret auf die Strategien hin und bietet Übungsvorschläge an, wobei sie teilweise auch in ähnlicher Form wiederholt aufgegriffen werden (z. B. Techniken zum Behalten von neuem Wortschatz). Für die vermittelten Strategien gibt es zudem im Laufe des Lehrbuches immer wieder die Möglichkeit sie anzuwenden, wie beispielsweise die Strategien zur Textarbeit.

Aus dem Schülerbuch an sich geht zunächst nicht eindeutig hervor, wie Grammatik und Wortschatz vermittelt werden sollen. Die gelb hinterlegten Balken im unteren Viertel der zwei Themendoppelseiten umfassen Grammatik und Wortschatz, der themenbezogen und für die jeweiligen Aufgaben relevant ist, also eine dienende Funktion hat (K8). Der Bezug zu den Aufgaben ist hier deutlich erkennbar und deutet auf eine bedarfsorientierte, explizite Form-Fokussierung hin, die durch das Lehrerhandbuch bestätigt wird. Dazu passt auch die erst nach den anderen Aktivitäten (mit Ausnahme der Zielaufgabe) folgende Zusammenstellung der Regeln und Übungen in der Rubrik *Reglas, palabras y sonidos* (1 Doppelseite). Diese, ebenso wie der noch ausführlichere Grammatik- und Wortschatzteil (*Gramática y comunicación* bzw. *Mi vocabulario*) im Anschluss an die *Unidades*, ermöglicht die von Caspari (2011, S. 341) angesprochene Systematisierung und Vertiefung der sprachlichen Inhalte für analytisch orientierte Lernende.

Das Verwenden von Chunks ergibt sich bei *Gente Joven* schon allein durch die Einsprachigkeit. Einige Beispiele für Chunks wären ¿Dónde están? oder Buenos días, ¿cómo estás? in *Unidad 0*, ¿Cómo se escribe? und Vamos a... (nicht nur) in *Unidad 1* oder auch

das in *Unidad 4* eingeführte Vokabular zu Freizeitaktivitäten *entrar en Facebook*, *ir en bicicleta* usw.

Das Lehrbuch und die Vorschläge der Lehrerhandreichungen weisen insgesamt auf eine Mischung aus impliziter und expliziter Vermittlung der sprachlichen Mittel hin, sofern man den Grammatik- und Wortschatzteil des Lehrwerks nicht miteinbezieht. So wird beispielsweise das Formulieren von Fragen nicht explizit behandelt, aber vielfach implizit in den Aufgabenstellungen verwendet. Erst im abschließenden Grammatikteil wird eine Liste mit Fragewörtern angeboten. Häufiger ist aber wohl die bedarfsorientierte, explizite Formfokussierung mit abschließender Regelformulierung oder Systematisierung innerhalb einer Lehrbucheinheit, also ein *focus on form*. Die Herangehensweise ist hierbei teils induktiv, teils deduktiv. Ein Beispiel für die induktive Herangehensweise (und auch des *input flooding*) ist die Aufgabe 1 der *Unidad 2*, in der es um *Hay...* und *No hay...* geht (vgl. ebd., S. 32). Die Struktur wird erst einmal verwendet und anschließend mithilfe der Regel im gelben Balken erläutert. Im ersten *Miniproyecto* derselben *Unidad* wird deduktiv agiert, indem der Gebrauch von *también* und *tampoco* vor der Durchführung des Projektes explizit eingeführt werden soll (vgl. GJ, LB 2013, S. 32).

Da es sich bei einem Lehrwerk für Anfänger zwangsläufig um grundlegende Aspekte der spanischen Sprache handelt, kann man vermutlich davon ausgehen, dass diese im Laufe der Zeit immer wieder aufgegriffen werden. Wie das in den Folgebänden dieses Lehrwerks aussieht, kann hier allerdings nicht beantwortet werden und daher ist es schwierig zu bestimmen, ob es sich tatsächlich um eine spiralförmige oder doch eher um eine lineare Progression handelt. Hinweise auf wiederholtes Aufnehmen sprachlicher Elemente finden sich aber beispielsweise in Bezug auf die Possessivpronomen, die in *Unidad 2* im Singular eingeführt und in *Unidad 4* wiederholt und durch den Plural ergänzt werden. Ebenfalls in *Unidad 2* werden die Tageszeiten ((*por*) *la mañana*, (*al*) *mediodía*, usw.) erklärt und eine erneute Anwendung folgt im Zusammenhang mit den Uhrzeiten in *Unidad 4*.

Im *Libro del profesor* wird gleich zu Beginn darauf hingewiesen, dass das Lehrwerk auf dem *enfoque por tareas* basiert (K9). Dies wird folgendermaßen erläutert: „Su objetivo es favorecer la adquisición de la lengua apoyándose en actividades auténticamente comunicativas, adaptadas a la edad y a la realidad de los jóvenes” (ebd., S. 3). Dem *enfoque por tareas* wird ein eigener Abschnitt gewidmet, in dem das Konzept knapp erläutert wird:

*El enfoque por tareas parte de la convicción de que **las personas aprendemos lenguas para hacer cosas con ellas y, además, aprendemos lenguas haciendo cosas con ellas: actuando**. Por eso, todo el aprendizaje se organiza alrededor de una tarea final: ... (GJ; LB 2013, S. 3 [Hervorhebung i. O.]*

Als wichtig angesehen werden also die authentische Kommunikation und Lernerorientierung sowie eine Handlungsorientierung. Die Zielaufgabe stellt in diesem Lehrwerk den Ausgangspunkt der sprachlichen Planung dar. Alle anderen „actividades y ... ejercicios“ (ebd., S. 3) dienen dem Erwerb der für die Zielaufgabe erforderlichen sprachlichen Inhalte. Als Vorteile der Aufgabenorientierung werden die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz genannt, die Verbindung von Sprachenlernen und Sprachverwendung sowie die Möglichkeit zur Differenzierung nach Kompetenzniveaus (vgl. ebd., S. 3). Die Bedeutung des Erstellens von Produkten wird auch durch die Empfehlung unterstrichen, ein Portfolio für die Ergebnisse der Zielaufgaben anzulegen. Abschließend wird sogar auf weiterführende Literatur zum Thema und Beispiele von Schülerprodukten im Internet verwiesen.

### 7.2.3 Kriterienkomplex B: Aufgabenebene

Für die Aufgabenebene soll nun die (einzige) Zielaufgabe (*Nuestro proyecto*) der *Unidad 2, Mi colegio*, genauer untersucht werden. Wie bei jeder Einheit ist die Grundstruktur die folgende: Einstiegsseite (1 Doppelseite), Themenseiten mit Aktivitäten (*En mi colegio hay biblioteca* und *Me gustan las matemáticas* je 1 Doppelseite), *Reglas palabras y sonidos* (1 Doppelseite), *La Revista* (1 Doppelseite), *Nuestro proyecto* (1 Seite) und *Evaluación* (1 Seite).

Das Thema der Aufgabe lautet: *Nuestro colegio ideal*, und das Ziel ist: „Vamos a crear un folleto publicitario del colegio donde nos gustaría estudiar“ (GJ, SB 2013, S. 40). Im Weiteren gibt es drei Abschnitte (A, B und C), die die einzelnen Schritte zur Bewältigung der Aufgabe beschreiben und Hinweise dazu geben, worauf es bei jedem Schritt ankommt (K10). Auch die benötigten Materialien und Hilfsmittel werden genannt. Bereits anhand der Aufgabenstellung wird das Erfordernis inhaltsorientierter Kommunikation ersichtlich: „Formad grupos de cuatro. Tenéis que decidir lo siguiente: ...“ (ebd., S. 40).

Die Aufgabe ist eindeutig inhaltsorientiert, da eine Informationslücke (*information gap*, vgl. Ellis, 2003, S. 9) vorhanden ist, die durch die Lernenden geschlossen werden soll<sup>29</sup> (K11). Die SuS müssen zunächst die fehlenden Informationen über ihre ideale Schule

---

<sup>29</sup> Je nachdem, welche Inhalte von den SuS gewählt werden, könnte teils auch Meinungen und/oder Begründungen eine Rolle spielen, so dass man evtl. von einer *opinion* bzw. *reasoning gap* sprechen könnte.

zusammentragen, auch wenn es sich hierbei um frei erfundene Informationen handelt. Der Wortschatz ist zwar in gewisser Hinsicht durch das Thema semantisch eingegrenzt, aber es werden keine Vorgaben bezüglich der sprachlichen Mittel gemacht. Allerdings sollen die SuS möglichst während der gesamten Dauer der Bearbeitung, die in Gruppenarbeit stattfindet, auf Spanisch kommunizieren. Dadurch wird nicht nur der Inhalt der Aufgabe zum Thema der Kommunikation und Interaktion, sondern auch organisatorische Angelegenheiten, und es ergibt sich eine authentische Sprachverwendung (K12), nämlich das Lösen von Problemen in Gruppenarbeit. Im besten Fall kommt es während der Entscheidungsfindung und Informationssammlung zur Aushandlung von Bedeutung sowie von Kompromissen, wie es bei außerschulischen Entscheidungsprozessen auch der Fall ist. In der Interaktion handeln die SuS hierbei als sie selbst, da sie ihre eigenen Vorstellungen und Interessen einbringen können.

Die Aufgabe schult vor allem die produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben), wobei es in Teil A um dialogisches Sprechen (mündliche Interaktion) geht und in Teil C um eine Präsentation, also monologisches Sprechen (K13). Dabei müssen die SuS zunächst Informationen diskutieren und auswählen, verschriftlichen und anschließend vortragen. Das Verschriftlichen findet in Form einer analogen oder digitalen Präsentation statt, also entweder als Papierplakat oder mithilfe eines entsprechenden Computerprogrammes. Hier werden demzufolge kognitive und kreative Prozesse ausgelöst (K14). Das Thema hat außerdem das Potenzial emotionale Prozesse auszulösen, da die Schule einen Großteil des täglichen Lebens der SuS ausmacht und viele von ihnen sich vermutlich Änderungen in oder an ihrer Schule wünschen würden.

Das kommunikative Ergebnis der Aufgabe ist das Erstellen eines Prospekts über eine ideale Schule, mit abschließender Präsentation. Das Endprodukt ist also klar definiert und hat keinen rein sprachlichen Fokus (K15). In der Bearbeitung werden die SuS zwar angeleitet, so werden z. B. bestimmte Informationen über die Schule gefordert und nur zwei Präsentationsformen zur Wahl gestellt, sind aber trotzdem noch frei, indem sie einerseits weitere Informationen hinzufügen können und andererseits die genaue Ausführung (analog oder digital) und Ausgestaltung des Produkts wählen dürfen. Auch wenn das Endprodukt nicht direkt ‚nützlich‘ ist, so erfüllt es doch das Kriterium von Caspari (2011, S. 333) nach einem kreativen Produkt, das im besten Fall auch ästhetisch ansprechend und/oder originell ist.

Auch wenn die SuS das Thema der Aufgabe nicht selbst wählen können, so orientiert es sich doch zumindest eindeutig an ihren Interessen, ihrer Lebenswelt und ihrem Vorwis-

sen. Jede/r von ihnen kennt sich umfangreich mit dem Thema Schule aus und vermutlich haben alle eine (eigene) Meinung dazu, so dass jede/r etwas zu dem Thema beitragen kann (K16). Eine Herausforderung stellt die Aufgabe aufgrund ihrer Komplexität (mehrere Arbeitsschritte, Einsatz verschiedener Fertigkeiten) dar. Obwohl die Aufgabenstellung keine offensichtliche Differenzierung aufweist, so ermöglicht jedoch einerseits die Offenheit der Aufgabe das Anpassen an Interessen, Lernstile und -tempi (oder hier eher Arbeitsstile und -tempi), und andererseits wird durch die Sozialform der Gruppenarbeit eine Differenzierung möglich, da sich die SuS in ihren Stärken ergänzen oder gegenseitig helfen können.

Für jede der Zielaufgaben, so auch für diese, ist im Lehrerbuch ein Evaluationsbogen vorgesehen. Laut Lehrerbuch kann dieser Bogen bereits vor Beginn ausgeteilt, mit den SuS besprochen und während der Durchführung der Gruppenarbeit ausgefüllt werden. Diese Evaluationsbögen werden anschließend eingesammelt und durch die Kommentare der Lehrkraft ergänzt. In der Evaluation geht es um die Aspekte Sprache (sprachliche Richtigkeit und Umfang des verwendeten Vokabulars), Inhalt, die Qualität der Präsentation und ob während der Durchführung Spanisch gesprochen wurde. Zusätzlich wird die Wahl der besten Präsentation durch die SuS vorgeschlagen, die im Anschluss an das Präsentieren im Plenum durchgeführt werden kann, wobei die Wahl auch begründet werden soll. Insofern werden die drei Bereiche Selbst-, Peer- und Fremdevaluation hier abgedeckt (K17).

Als Hilfsmittel zur Bewältigung der Aufgabe können die strukturierte Aufgabenstellung, die Hinweise zum benötigten Material, der Tipp zur Vorbereitung der Präsentation durch einen *guión* und auch die Fotos mit Beispielen von ähnlichen Projekten angesehen werden (K18). Außerdem soll die Lehrkraft darauf hinweisen, dass alle in der *Unidad* erarbeiteten Materialien bei der Bewältigung der Zielaufgabe helfen können (vgl. *GJ*, LB 2013, S. 38) und während der Durchführung die Gruppen beraten und unterstützen. Auch das Ausgeben des Evaluationsbogens kann als Hilfe angesehen werden, da er die Bewertung der Präsentationen transparenter macht. Die Lernenden können sich demzufolge je nach ihren Bedürfnissen diejenigen Hilfsmittel suchen, die für sie geeignet sind.

Durch das Vorgeben von Arbeitsschritten für die Aufgabe wird der Arbeitsprozess strukturiert und die Prozessorientierung gefördert (K19). Hierzu trägt auch das anschließende Reflektieren der Gruppenarbeit bei, welches im Lehrerbuch im Abschnitt *Para ir más lejos* vorgeschlagen wird. Es soll entweder mittels eines selbsterstellten, ggf. in der Sprache der SuS verfassten Fragebogens zur Selbstevaluation erfolgen, bei der die Lernenden

(einzeln, in Paaren oder Gruppen) vor allem ihre eigene Arbeit im Rahmen der Gruppe reflektieren, oder mithilfe des vorgegebenen Arbeitsblattes zur Evaluation der Gruppenarbeit (*Autoevaluación 2*), das vorrangig die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe fokussiert. Der Lernprozess wird nicht in Bezug auf die Zielaufgabe reflektiert, sondern in Hinblick auf die ganze *Unidad*, und zwar mittels des Arbeitsblattes *Autoevaluación 3a*. Da der gesamte Lernprozess der Einheit in der Zielaufgabe mündet, wäre eine Trennung auch wenig zweckmäßig.

### 7.3 Analyse von ¡Vamos! ¡Adelante! 1

#### 7.3.1 Struktur und thematischer Aufbau

Die Lehrwerksreihe ¡Vamos! ¡Adelante! aus dem Jahr 2014 bietet fünf jahrgangsbezogene Bände und umfasst für die SuS die Bestandteile Schülerbuch, *Cuaderno de actividades* (Übungsbuch) mit Multimedia CD und Online-Übungen, das Grammatische Beiheft sowie ein Vokabel- und Verbenlernheft mit einem Online-Vokabeltrainer und für die Lehrkräfte das Lehrerbuch mit DVD und CD-ROM, Lehrer-CDs, kompetenzorientierte mündliche und schriftliche Klassenarbeiten mit CD-ROM und den Digitalen Unterrichtsassistenten. Das Schülerbuch ist in einen Einstieg (*¡Hola! ¿Qué tal?*) und 6 *Unidades* mit den Titeln *Mi mundo y yo*, *El barrio*, *Mi colegio*, *Mi habitación*, *El cumpleaños de Maite* und *La ropa* gegliedert, welche die Themen Begrüßung und Kennenlernen, Familie und Umfeld, das Stadtviertel, die Schule, das eigene Zimmer, eine Geburtstagsfeier und das Einkaufen von Kleidung behandeln. In der Einstiegslektion lernen die SuS die Protagonisten des Lehrwerks kennen, machen sich bereits vorhandene Kenntnisse des Spanischen bewusst und lernen erste sprachliche Mittel. Nach den Lektionen 2, 4 und 6 wird jeweils eine fakultative Plateauphase (*Caja de sorpresas*) mit Zusatzmaterialien zur Landeskunde, weiteren Texten unterschiedlicher Textsorten, Hinweisen auf Videos usw. angeboten. Vorab werden in einem ausführlichen Inhaltsverzeichnis die jeweils in den *Unidades* behandelten kommunikativen Fertigkeiten, grammatischen Strukturen sowie die methodischen und interkulturellen Kompetenzen aufgelistet. Auch die Themen der *tareas finales* findet man dort. Neben einer Erklärung der verwendeten Zeichen wird erläutert, in welche Abschnitte (Einführung, Lernstoff, *Minitarea*, *Tarea final* und Wortschatz und Grammatik sowie besondere Seiten) das Buch eingeteilt ist und was sich dahinter verbirgt. Um die Lernenden auch praktisch an die Arbeit mit dem Lehrbuch heranzuführen, ist eine „Rallye durch das Buch“ (VA, SB 2014, S. 8-9) vorgesehen. Die *Unidades* unter-

teilen sich jeweils in den Abschnitt *Primer Paso* und zwei Unterthemen, mit Ausnahme der *Unidad 6*, die nur ein Unterthema bietet. Danach folgen *Tareas finales* und der Teil *Palabras y gramática*. Im Anschluss findet man unter den Überschriften *Con ayuda* und *Un paso más* Materialien zur Differenzierung zu jeder *Unidad*. Im Abschnitt *Cara a cara* ist der jeweilige B-Teil der Partnerübungen aus den einzelnen Lektionen zu finden. Scaffolding sowohl zur Bearbeitung der Aufgaben als auch zur Kommunikation im Klassenzimmer bieten die *Expresiones útiles* ebenso wie Vokabellisten, die einmal lektionsweise und einmal alphabetisch sortiert (spanisch-deutsch und deutsch-spanisch) als *Diccionario* aufgelistet sind, erstere häufig mit Beispielsätzen. Das Buch schließt mit politischen Landkarten von Lateinamerika und Spanien sowie einem Stadtplan des Zentrums von Madrid ab.

### 7.3.2 Kriterienkomplex A: Lehrwerksebene

Jede Einheit beginnt mit der Doppelseite *Primer paso*, auf der man bereits erfährt, was in der Zielaufgabe (*Tarea final*) zu tun ist, und es wird kurz erklärt, was die SuS dafür lernen müssen (K1a). Letzteres ist auf Deutsch und aus Sicht der SuS formuliert und beschreibt eher das inhaltliche Ziel als das sprachliche (z. B. in *Unidad 4* „Dazu lerne ich, jemanden aufzufordern, etwas zu tun.“ (VA, SB 2014, S. 73) und nicht: ‚Den Imperativ‘).

Lernbewusstheit wird einerseits durch das Vermitteln von Lernstrategien (*Estrategias*) geschult und andererseits durch den Abschnitt *LLegamos a la meta*, der jeweils direkt vor der/n *Tarea/s final/es* zu finden ist (K1b). Hier können die SuS vor der Bearbeitung der Zielaufgabe/n überprüfen, ob sie alles gelernt haben, was in dieser Einheit vermittelt wurde, und somit, ob sie gut auf die Zielaufgabe/n vorbereitet sind. Die Überprüfung soll in Einzel- oder Partnerarbeit erfolgen. Eine ähnliche Überprüfung der Lernfortschritte ist im Übungsbuch nach den *Unidades 3* und *6* unter der Überschrift ‚Portfolio‘ vorgesehen (vgl. u. a. VA, CU 2014, S. 40-41). Auch in *¡Vamos! ¡Adelante!* werden aber weder die Lernwege reflektiert, noch Alternativen gesucht.

Das Schülerbuch bietet ein ausführliches Inhaltsverzeichnis und Einstiegsseiten mit Erläuterungen, die den SuS bei der Orientierung im Buch helfen sollen und zu deren Beteiligung an der Unterrichtsplanung genutzt werden könnten (K2). Eine Auseinandersetzung mit dem Aufbau des Buches findet in der besagten „Rallye durch das Buch“ (VA, SB 2014, S. 8-9) statt, wodurch bereits an dieser Stelle auch die Lernerautonomie gefördert wird. Eine Einflussnahme der SuS auf die Planung und Durchführung von Aufgaben ist nicht vorgesehen. Da das Lehrbuch aber, insbesondere in Verbindung mit dem *Cuaderno*

*de actividades*, eine große Anzahl an Übungen und Aufgaben anbietet, wäre es durchaus möglich, sie unter diesen eine Auswahl treffen zu lassen (vgl. u. a. *VA*, CU 2014, S. 30-39). Nicht immer macht das Lehrerbuch Angaben dazu, wie die Kontrolle einer Aktivität erfolgen soll. Häufig gäbe es hier die Chance, dass die SuS sich selbstständig oder gegenseitig überprüfen. Manchmal steht dies im Schülerbuch aber auch explizit dabei (vgl. z. B. *Unidad 1A*, Aufgabe 10; vgl. ebd., S. 23).

Die Themen des Lehrwerks sind laut Lehrerbuch (*VA*, LB 2014, S. 7) Begrüßung und Kennenlernen, Familie und Umfeld, das Stadtviertel, die Schule, das eigene Zimmer, eine Geburtstagsfeier und das Einkaufen von Kleidung. Sie entsprechen den Vorerfahrungen und der Lebenswelt der SuS. Gleichzeitig zeigen sie an manchen Stellen kulturelle Unterschiede auf, insbesondere zu Spanien (K3a).

Eine Differenzierung soll dadurch ermöglicht werden, dass es im Anhang des Schülerbuches die Rubriken *Con ayuda* und *Un paso más* gibt (K3b). Dadurch können sowohl SuS berücksichtigt werden, die mehr Unterstützung benötigen, als auch solche, die mehr Herausforderung verkraften. Für jede *Unidad* finden sich hier zwei bis sieben Aufgaben mit entsprechend angepassten Aufgabenstellungen.

Wie oben bereits erwähnt, werden die SuS bereits auf der ersten Doppelseite der jeweiligen Einheit auf die beiden *Tareas finales* hingewiesen, die als thematische und sprachliche Orientierung für die gesamte *Unidad* dienen. Auch hier rahmt/rahmen die Zielaufgabe/n also die jeweilige Einheit ein und bildet/bilden sozusagen das Herzstück der Einheit (K4). Über jede Lehrwerkseinheit verteilt, finden sich dann ca. zwanzig bis dreißig einteilige Aufgaben, die thematisch in der Regel mit einer der beiden Zielaufgaben in Zusammenhang stehen und außerdem sprachliche Mittel fokussieren, also *focused tasks* darstellen. Auch in *¡Vamos! ¡Adelante!* bilden die Ausspracheübungen diesbezüglich eine Ausnahme, weil sie thematisch nicht integriert werden. In den beiden *Minitareas* hingegen wird inhaltlich und sprachlich für die *Tareas finales* geübt. Bei diesen beiden Aufgabenarten handelt es sich stets um *unfocused tasks*.

Neben den eben genannten Aufgaben gibt es diverse formorientierte Übungen<sup>30</sup> sowie pro Untereinheit mindestens einen kleineren Text und viele Fotos und Zeichnungen zur Unterstützung der Übungen und Aufgaben. Die drei Plateauphasen (*Caja de sorpresa*) bieten weiteres Material an, wie z. B. Liedtexte, Zungenbrecher, Comics, kulturelle Informationen, Geschichten, Rezepte und Hinweise auf Videos. Am Ende des Lehrbuches

---

<sup>30</sup> Siehe Fußnote 28.



finden sich Landkarten und Stadtpläne. Im Vergleich gibt es je Einheit ca. doppelt so viele Aufgaben wie Übungen, wobei diese nicht räumlich voneinander getrennt sind, sondern in bunter Mischung auftreten. Dies macht es nicht ganz einfach, einen auf der Anzahl beruhenden Stellenwert der Aufgaben zu ermitteln. Aus inhaltlicher und sprachlicher Sicht wird die Bedeutung der Zielaufgabe allerdings deutlich, spätestens dann, wenn die in den anderen Aktivitäten erworbenen sprachlichen Mittel und Inhalte in der *Tarea final* angewendet werden sollen. Auch hier kann man demzufolge von einer starken Tendenz in Richtung TBL sprechen.

Das Lehrerbuch erklärt, dass „[d]ie agierenden Personen, die Handlungsrahmen, Texte und Übungsformen ... einen authentischen altersgemäßen Zugang zur spanischen Sprache bieten“ (VA, LB 2014, S. 6). Die vielen – zum Teil recht kleinen – Fotos von Sehenswürdigkeiten, Alltagssituationen, Essen u. ä. vermitteln authentische oder zumindest realitätsnahe Eindrücke aus dem Leben in Spanien und vor allem in Madrid (K5). Wie bereits angedeutet, gibt es diverse unterschiedliche Textsorten (u. a. Fließtext, Dialog, Comic, E-Mail, Chat und Bildgeschichte), durch die eine Textsortenkenntnis geschult wird, wobei die Texte allerdings überwiegend didaktisiert sind (z. B. die allseits bekannten Lehrbuch-Bildgeschichten oder -Dialoge). Immerhin gibt es kurze Comics, Liedtexte, Zungenbrecher und ein Rezept als authentisches Material.

Als funktional-kommunikative Kompetenzen gelten in *¡Vamos! ¡Adelante!* die in den Bildungsstandards verankerten fünf Kompetenzen Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen und Sprachmittlung (vgl. ebd., S. 4). Laut Lehrerbuch werden alle diese Kompetenzen, ebenso wie die methodischen, interkulturellen und sozialen<sup>31</sup> Kompetenzen, „in allen Lektionen konsequent entwickelt und ausgebaut“ (ebd., S. 4) (K6), wobei das Hörverstehen und das Sprechen in diesem Lehrwerk einen Schwerpunkt bilden sollen. Der Fokus auf der Sprechfertigkeit wird in fast allen Einheiten des Schülerbuches tatsächlich sehr deutlich, zumal auch die *Minitareas* und/oder die *Tareas finales* in aller Regel das monologische oder dialogische Sprechen trainieren. Nur *Unidad 3* legt den alleinigen Fokus auf die Schreibkompetenz. Die Förderung des Hörverstehens hängt naturgemäß mit der des Sprechens zusammen und wird somit stets mitgeschult. Eine reine Schulung des Hörverstehens hingegen kommt nicht häufiger vor als die der anderen drei Fertigkeiten. Ins-

---

<sup>31</sup> Da für den aufgabenorientierten Ansatz das Aushandeln von Bedeutung und die Interaktion eine wichtige Rolle spielt, sind zwangsläufig auch immer soziale Kompetenzen gefragt. Da diese in der verwendeten Literatur zur Aufgabenorientierung aber kaum explizit diskutiert werden, wurden sie nicht in die Analyse dieser Arbeit aufgenommen.

gesamt entspricht dies der Forderung von Caspari (2011, S. 340; 2019, Kap. 5.6) nach einer fokussierten Kompetenzschulung von maximal ein bis zwei Fertigkeiten pro Lehrwerkseinheit.

Bereits am Inhaltsverzeichnis lässt sich erkennen, wann methodische und interkulturelle Kompetenzen berücksichtigt werden. In der Regel handelt es sich um kleine Einschübe unter dem Titel *Estrategia* bzw. *Cultura*. Die interkulturelle Kompetenz soll außerdem in den Übungen und Aufgaben durch „soziokulturelle[s] Orientierungswissen[...] und kulturkontrastierende[...] Herangehensweisen“ (VA, LB 2014, S. 5) sowie „eine kritische Selbstwahrnehmungskompetenz“ (ebd.) entwickelt werden. Die eher klein ausfallenden Fotos verschaffen ebenfalls einen (begrenzten) kulturellen Einblick. Kulturvergleiche werden mit der Bemerkung *entre culturas* gekennzeichnet. Mit wenigen Ausnahmen geht es hier um den spanisch-deutschen Vergleich, Hispanoamerika wird (zumindest in diesem Band) nur am Rande berücksichtigt.

Im Lehrerbuch heißt es, dass methodische Kompetenzen „überwiegend durch Lern- und Arbeitstechniken vermittelt“ (ebd.) werden. Die *Estrategia*-Kästen deuten hier, wie erwähnt, auf das Erwerben und Anwenden solcher Strategien hin und schulen das selbstgesteuerte Lernen (K7). Da es sich um sehr grundlegende Techniken handelt, wie beispielsweise vor dem Lesen eines Textes die Überschrift, Fotos oder Zeichnungen als Hinweise auf den Inhalt zu nutzen (vgl. VA, SB 2014, S. 26), bietet es sich an, diese Strategien im weiteren Verlauf möglichst häufig zu wiederholen, wobei das Lehrerbuch gelegentlich auch explizit darauf hinweist (vgl. z. B. VA, LB 2014, S. 81: Verweis auf die in der Einstiegslektion gelernte *Estrategia* zur Wortschatzerschließung). Das Lernen neuer Vokabeln anhand von Wörternetzen wird konsequent in jeder Einheit in der Rubrik *Palabras y gramática* angewandt, wenn auch nicht für alle Wörter.

Grammatik hat in *¡Vamos! ¡Adelante!* laut Lehrerbuch, eine dienende Funktion und basiert auf den Anforderungen der *Tareas finales* (vgl. ebd., S. 7) (K8). Das dürfte im Großen und Ganzen auch auf den Wortschatz zutreffen, obwohl dies nicht explizit erwähnt wird. Unbekannten Wortschatz sollen sich die SuS so weit wie möglich selbst erschließen, anhand von Bildern, aus dem Kontext oder aufgrund von Ähnlichkeiten zu anderen Sprachen (vgl. *Estrategia VA*, SB 2014, S. 13). Wenn nötig, werden einzelne Vokabeln von der Lehrkraft erklärt (vgl. u. a. VA, LB 2014, S. 42). Auch in Bezug auf die Grammatik wird fast immer mit einer induktiven Herangehensweise begonnen, dann aber abschließend eine Regel formuliert, wie in Aufgabe 2 der Lektion 2A (vgl. u. a. VA,

SB 2014, S. 38 bzw. LB 2014, S. 41). Eine Ausnahme stellen die Zahlen dar, die deduktiv vermittelt werden.

Neuer Wortschatz und neue Grammatik werden über die ganzen Lehrwerkseinheiten verteilt immer wieder im Rahmen eines bedarfsorientierten *focus on form* erläutert und geübt. Grammatikregeln, die im Laufe einer *Unidad* aufgestellt werden, sind durch das Stichwort *Gramática* gekennzeichnet und blau hinterlegt. Zur Zusammenfassung und Systematisierung des Wortschatz- und Grammatikwissens dienen zum einen die Rubrik *Palabras y gramática*, die Wortnetze und eine Signalgrammatik umfasst, und zum anderen das gesondert erhältliche Grammatische Beiheft, aber auch die gelben *Expresiones*-Kästchen im Schülerbuch, in denen Redemittel für bestimmte Sprachhandlungen zusammengestellt wurden.

Begrüßungen und Verabschiedungen werden, wie häufig üblich, als Chunks gelernt, so z. B. *¡Buenos días! ¿Qué tal?* in der Einstiegslektion, aber auch Ortsangaben wie *al lado de*, *detrás de* in *Unidad 2B*, Freizeitaktivitäten, z. B. *montar en bicicleta* oder *ir de compras* in *Unidad 4B* und anderes.

Das Lehrerbuch sagt nichts über die Art der Progression des Lehrwerks aus, aber auch hier gilt, wie bei *Gente Joven*, dass die Grammatik des ersten Bandes so grundlegend ist, dass die Notwendigkeit der Anwendung immer wieder auftreten wird. Ein Beispiel für das Wiederholen der Grammatik sind die Präsensformen der Verben auf *-er* und *-ir*, die in *Unidad 2B* eingeführt und in *Unidad 4B* noch einmal wiederholt werden sollen (vgl. *VA*, SB 2014, S. 46 und 83).

Laut der im Lehrerbuch beschriebenen Konzeption ermöglicht das Lehrwerk einen kommunikativen, kompetenz- und aufgabenorientierten Spanischunterricht (vgl. *VA*, LB 2014, S. 4-5) (K9). Der Begriff ‚kommunikativ‘ wird hier insbesondere auf die Fertigkeit Sprechen bezogen, die „einen Schwerpunkt vieler Übungen und Aufgaben“ (ebd., S. 4) stelle. Es solle von Anfang an viel Spanisch gesprochen werden, die SuS sollen Sätze formulieren, die inhaltsorientiert und realitätsnah sind.

Die Angaben zum „aufgabenorientierten Arbeiten“ (ebd., S. 5) sind eher kurz gehalten. Es wird von einer konsequenten Umsetzung durch den „*Tarea*-Ansatz“ (ebd.) gesprochen, die Aufgaben werden als ‚kontextbezogen‘ bezeichnet und es wird auf die *Minitareas* und *Tareas finales* hingewiesen. Für letztere gelte, dass die SuS „die eigenständige Bewältigung des Gelernten in einer kommunikativen, komplexen Situation erproben“ (ebd.) können. Allerdings werden unter den didaktischen Prinzipien u. a. auch

die (Binnen-)Differenzierung, Handlungsorientierung, Schülerorientierung<sup>32</sup> und Lernerautonomie genannt (vgl. ebd., S. 5-6), also alles Prinzipien, die sich in der Aufgabenorientierung wiederfinden. Die Produktorientierung wird außerdem dadurch untermauert, dass ein Material-Ordner u. a. für die Ergebnisse der *Tareas finales* angelegt werden soll.

### 7.3.3 Kriterienkomplex B: Aufgabenebene

In *¡Vamos! ¡Adelante!* werden zu jeder *Unidad* zwei Zielaufgaben zur Auswahl angeboten, von denen sich die SuS eine aussuchen dürfen. In *Unidad 3 Mi colegio* handelt es sich um: A *Una clase de intercambio*, bei der die eigene Klasse in einem Webseiteneintrag beschrieben werden soll, und B *Presentar tu colegio*, bei der ein Flyer über die eigene Schule und Klasse als Informationsmaterial für eine imaginäre spanische Austauschklasse zu erstellen ist. Der Vergleichbarkeit wegen wird für die folgende Analyse nur die Aufgabe B untersucht, die der Zielaufgabe in *Gente Joven* thematisch näher ist, allerdings wird bezüglich der Differenzierungsfrage die Tatsache berücksichtigt, dass es zwei Zielaufgaben zur Auswahl gibt. Die *Unidad* unterteilt sich in *Primer Paso* (1 Doppelseite), 3A *El primer día de clase* (5 Seiten), 3B *El horario de clase* (5 Seiten), *Tareas finales* (1 Doppelseite) und *Palabras y gramática* (1 Doppelseite).

Die Aufgabenstellung ist sehr ausführlich und beinhaltet bereits Hinweise für die Umsetzung (K10): „Stellt einer spanischen Austauschklasse eure Schule und eure Klasse vor. Ihr könnt dazu einen Flyer (auf Spanisch *un folleto*) erstellen: Damit sich die Spanier ein möglichst genaues Bild eurer Klasse und Schule machen können, ist es wichtig, ihnen viele Aspekte und Details eurer Schule zu zeigen“ (VA, SB 2014, S. 69). Anschließend wird, wie bei jeder der *Tareas finales*, eine Einteilung in drei Arbeitsschritte vorgenommen, in diesem Fall 1. Vorbereiten, 2. Erstellen, 3. Veröffentlichen, und es werden Hinweise zu den einzelnen Schritten gegeben. Die Aufgabe ist in Einzelarbeit zu erledigen und erfordert eine inhaltsorientierte, aber schriftliche Kommunikation: „Schreibe zu jedem Thema kleine Texte und suche jeweils eine Überschrift“ (ebd.).

Das Ziel der Aufgabe ist eindeutig primär ein inhaltliches, nämlich das Präsentieren von Informationen zur eigenen Schule, z. B. mittels eines Flyers (K11). Auch hier handelt es sich, wie bei *Gente Joven*, vorrangig um eine Informationslücke<sup>33</sup>, die zur Kommunikation anregen soll. Die SuS können hierfür die ihnen bekannten sprachlichen Mittel relativ

---

<sup>32</sup> Siehe Fußnote 7.

<sup>33</sup> Siehe Fußnote 29.

frei einsetzen. Lediglich das Thema gibt einen semantischen Rahmen vor, innerhalb dessen sie sich bewegen sollen.

Das Erstellen eines Flyers bzw. das Verfassen von Texten hierfür dürfte für die meisten SuS diesen Alters keinen direkten Bezug zur außerschulischen Lebenswelt haben (K12), aber möglicherweise haben sie im Unterricht schon einmal etwas Vergleichbares produziert. Flyer als solches dürften zumindest bekannt sein. Mündliche Interaktionsprozesse ergeben sich aus der Aufgabe nicht<sup>34</sup>. Dies wäre zwar mittels einer Gruppenarbeit oder im Rahmen der Präsentation oder Evaluation problemlos einzurichten, ist aber laut Lehrerbuch nicht vorgesehen, vermutlich aufgrund der fokussierten Kompetenzschulung in *¡Vamos! ¡Adelante!*. Die Präsentation soll in Form eines Marktplatzes stattfinden, bei dem die Mitschülerinnen und -schüler sich die Flyer schlichtweg anschauen und die Ergebnisse per anzuklebendem Sticker oder Stimmzettel bewerten. Nichtsdestotrotz kann die sprachliche Aktivität, also das Schreiben der Texte, in der konkreten Unterrichtssituation interessant und zufriedenstellend sein (vgl. Legutke & Thomas, 1991, S. 154) und die SuS können als sie selbst agieren. Wie deutlich geworden ist, liegt der Fokus in dieser *Tarea final* auf dem Schreiben (K13). Eine Interaktion ist nur insofern vorhanden, als dass die SuS gegenseitig ihre Flyer begutachten und bewerten.

Kognitive Prozesse sind für das Bewältigen der Zielaufgabe grundlegend, da die SuS Informationen über ihre Schule sammeln, auswählen und in Texten zusammenfassen müssen (K14). Bei der anschließenden Gestaltung des Flyers – egal ob analog oder digital – für die auch Fotos und Zeichnungen verwendet werden sollen, werden kreative Prozesse angeregt. Emotionale Prozesse wiederum entstehen aufgrund der in der Regel vorhandenen emotionalen Verbundenheit der SuS mit dem Thema Schule.

Ähnlich wie bei *Gente Joven* ist auch hier das kommunikative Ergebnis der Aufgabe das Erstellen eines Flyers über eine Schule (K15), wobei die abschließende Präsentation rein visuell erfolgt und nicht als Vortrag. Das Schülerbuch schlägt als Ergebnis einen Flyer vor, doch ist es laut Lehrerbuch auch möglich, ein Video oder eine Fotocollage zu erstellen (vgl. VA, LB 2014, S. 51). Der Fokus liegt eindeutig auf dem Inhalt, allerdings wird anhand der Checkliste zur Bewertung der *Tarea* deutlich, dass durchaus auch sprachliche Aspekte eine Rolle spielen, ebenso wie die Gestaltung und Kreativität der Präsentation.

---

<sup>34</sup> An dieser Stelle ist anzumerken, dass die gewählte Zielaufgabe aufgrund ihres rein schriftlichen Fokus nicht repräsentativ für das gesamte Lehrwerk ist. Nahezu alle anderen *Tareas finales* erfordern durchaus mündliche Interaktion in der Bearbeitung und/oder Präsentation. Aufgrund der thematischen Vergleichbarkeit fiel die Wahl trotzdem auf diese *Unidad*.

Inhaltlich werden einige Mindestvorgaben gemacht, aber es bleibt auch noch Raum für eigene (kreative) Ideen.

Ohne Frage entspricht das Thema Schule – und insbesondere die eigene Schule – dem Vorwissen und den Erfahrungen der SuS und besitzt einen mehr als deutlichen Bezug zu ihrer Lebenswelt (K16). Je nachdem wie die Erfahrungen mit der eigenen Schule sind, kann das Thema allerdings eher motivieren oder auch demotivieren. Auch hier führt die Komplexität der Aufgabe dazu, dass sie eine Herausforderung für die SuS darstellt. An Relevanz (und Herausforderung sowie Authentizität) würde die *Tarea final* allerdings dadurch gewinnen, dass tatsächlich die (zeitnahe) Aussicht auf einen Schüleraustausch bestünde, so dass diese Aufgabe als echte Vorbereitung hierfür genutzt werden könnte. Andernfalls könnte die Relevanz auch dadurch gesteigert werden, dass man versucht, zumindest einen E-Mail-Kontakt mit spanischsprachigen SuS herzustellen.

Die Option zur Differenzierung und Individualisierung ergibt sich einerseits aus der Wahlmöglichkeit zwischen den beiden *Tareas finales* und andererseits auch in der relativen Offenheit dieser Aufgaben. Es gibt beispielsweise keine Einschränkungen in Bezug auf die kreative Ausgestaltung der Fotocollage, des Flyers oder Videos, abgesehen davon, dass kleine Texte mit Überschriften und themenrelevante Fotos oder Zeichnungen verwendet werden sollen (vgl. VA, SB 2014, S. 69). Außerdem können die SuS entsprechend ihrer eigenen Möglichkeiten und Vorlieben sowie mehr oder weniger in ihrem eigenen Tempo arbeiten, je nachdem, wie die Lehrkraft dies ermöglicht.

Die Selbstevaluation findet anhand einer Checkliste statt, die bereits zu Beginn der *Tarea final* ausgeteilt werden kann, um die Bewertung transparent zu gestalten (K17). Diese Checkliste umfasst – ähnlich der in *Gente Joven* – die Aspekte Inhalt, Gestaltung/Kreativität und Sprache. Außerdem ist eine Fremdevaluation im Rahmen des Marktplatzrundganges zur Präsentation der Ergebnisse vorgesehen. Die Mitschülerinnen und -schüler sollen einen Sticker auf das Produkt kleben, das ihnen am besten gefällt. Alternativ kann eine geheime Wahl mittels Stimmzettel stattfinden. Wie die Evaluation durch die Lehrkraft aussieht oder ob überhaupt eine stattfinden soll, ist aus dem Lehrerbuch nicht ersichtlich und wird somit der Entscheidung der Lehrkraft überlassen.

Die detaillierten Hinweise der Aufgabenstellung und die Checkliste zur *Tarea final* können den SuS bei der Strukturierung ihres Arbeitsprozesses und der Planung des Produktes helfen (K18). Durch die vorbereitenden Übungen und Aufgaben, insbesondere durch die *Minitareas*, sollten die SuS bereits alle notwendigen sprachlichen Mittel und thematischen Aspekte vermittelt bekommen haben. Inwiefern sie auf ihre Unterlagen hierzu bzw.

auf das Lehrbuch zurückgreifen müssen, bleibt dann jedem/r von ihnen selbst überlassen. Insbesondere der anschließende Abschnitt *Palabras y gramática* bietet ebenfalls eine gute Übersicht. Die Fotos zu den Projekten sollen wohl eine bildliche Unterstützung bieten, die allerdings im Fall der Aufgabe B nur wenig hilfreich ist.

Die *Tareas finales* sind durch ihre Einteilung in drei Schritte prozessorientiert angelegt. Eine nachträgliche Reflexion des Lern- und Arbeitsprozesses ist allerdings nicht vorgesehen.

## 8 Vergleich der Lehrwerke

Beide Lehrwerke sind für den fremdsprachlichen Spanischunterricht mit Jugendlichen im Alter von ca. 11 bis 12 Jahren vorgesehen und haben einen ähnlichen Umfang. Die Voraussetzungen sind allerdings unterschiedlich. Da *Gente Joven* ein von einem spanischen Verlag konzipiertes Lehrwerk ist, findet keine Abstimmung auf einen bestimmten sprachlichen oder kulturellen Hintergrund der Lerngruppe statt. Auch die Aufgabenstellungen sind naturgemäß ausschließlich in spanischer Sprache formuliert. Nichtsdestotrotz handelt es sich bei der Zielgruppe nicht notwendigerweise um Lernende, die sich in einem spanischsprachigen Land aufhalten. Im *Libro del profesor* findet sich explizit der Hinweis, dass die Lehrkraft zu Beginn des Kurses mit den Lernenden in einer Sprache kommunizieren soll, die alle verstehen und erst nach und nach immer mehr Spanisch verwenden soll. Dies deutet weniger auf eine Lerngruppe mit Migrationshintergrund in Spanien oder einen Feriensprachkurs hin als auf den regulären Schulunterricht in einem nicht-spanischsprachigen Land. Die Vokabelhilfen weisen außerdem auf einen potenziellen englisch-, portugiesisch- oder französischsprachigen Hintergrund der Lernenden hin. *¡Vamos! ¡Adelante!* hingegen wird von einem deutschen Verlag produziert und ist speziell auf den deutschsprachigen Schulkontext ausgelegt. Insofern sind die Aufgabenstellungen anfangs vollständig und später zumindest noch teilweise auf Deutsch, ebenso wie die Übersetzungen im Vokabelverzeichnis. Hinzu kommt, dass *¡Vamos! ¡Adelante!* inhaltlich auf der Geschichte eines deutschen Jungen basiert, der in Spanien zur Schule geht, was das Identifikationspotenzial für deutsche SuS erhöhen dürfte und gleichzeitig die Möglichkeit für interkulturelle Vergleiche eröffnet.

Vergleicht man die Lehrerhandreichungen der beiden Lehrwerke miteinander, wird deutlich, dass *Gente Joven* dem Begriff der Aufgabenorientierung wesentlich mehr Raum gibt

und das Verständnis des Konzepts umfassender erklärt als *¡Vamos! ¡Adelante!*. Ob sich dies auch in der Umsetzung zeigt, soll im Folgenden geklärt werden.

## 8.1 Vergleich der Lehrwerksebene

Die Analyse auf Lehrwerksebene zeigt, dass beide Lehrwerke die in dieser Arbeit aufgestellten Kriterien für eine aufgabenorientierte Ausrichtung in weiten Teilen gut erfüllen. Die Zielaufgaben der Lehrwerkseinheiten werden in beiden Lehrbüchern bereits anhand der Inhaltsverzeichnisse erkennbar. *Gente Joven* führt die *Proyectos* als erste Rubrik auf und unterstreicht somit ihren Stellenwert, bei *¡Vamos! ¡Adelante!* wiederum werden die *Tareas finales* dadurch hervorgehoben, dass sie gelb markiert sind. Von der Reihenfolge her sind die Zielaufgaben in beiden Lehrwerken zwar erst am Ende jeder Einheit zu finden, allerdings wird immer bereits auf der ersten Doppelseite der jeweiligen *Unidad* auf sie hingewiesen. Die SuS wissen demzufolge in beiden Lehrwerken genau, worauf sie sich in der einzelnen Einheit vorbereiten müssen. *Gente Joven* nimmt es sehr genau mit dem Auflisten aller Kompetenzen und sprachlichen Mittel, die zur erfolgreichen Bewältigung der Zielaufgabe erlernt werden sollen, wohingegen *¡Vamos! ¡Adelante!* eher eine grobe Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte liefert. In keinem der Lehrwerke ist allerdings angedacht, dass die Lernenden Einfluss auf die Aufgabenplanung erhalten sollen. Trotzdem wäre aufgrund der Vielzahl an Aufgaben, insbesondere bei *¡Vamos! ¡Adelante!*, eine derartige Beteiligung nicht unmöglich. Die „Rallye durch das Buch“ in *¡Vamos! ¡Adelante!* böte hierfür einen guten Ausgangspunkt, da sie die SuS an die Arbeit mit dem Schülerbuch heranführt, während *Gente Joven* zwar sehr ausführliche Einstiegsseiten vorweisen kann, aber die Informationen auf Spanisch für Anfänger nur mithilfe der Lehrkraft überhaupt verständlich werden. Auch in Bezug auf die eigenständige Kontrolle von Aufgaben durch die SuS wäre mehr möglich, als die Lehrerbücher vorgeben.

Die Themen der einzelnen Lehrwerkseinheiten sind in beiden Fällen sehr nah an der Lebenswelt der SuS und somit relevant, wobei *Gente Joven* den Blick der Lernenden von Anfang an auch auf die spanischsprachigen Länder Amerikas lenkt und nicht nur auf Spanien wie *¡Vamos! ¡Adelante!*, so dass auf (inter-)kultureller Ebene in *Gente Joven* ein breiteres Wissen vermittelt wird. Die Differenzierungsmöglichkeiten sind in *¡Vamos! ¡Adelante!* durch die separaten Rubriken hierfür wesentlich leichter erkennbar und ermöglichen somit mehr eigenständiges Arbeiten bzw. Lernerautonomie für die SuS. Auch *Gente Joven* sieht eine Differenzierung vor, allerdings ist hier die Lehrkraft als Ratgeber/in gefragt – zumindest am Anfang. Mit etwas Übung können die Lernenden unter



Umständen später auch eigenständig die ihrem Lerntyp, -niveau oder -tempo entsprechenden Aufgaben heraussuchen.

Beide Lehrwerke bieten ein bis zwei Zielaufgaben pro Einheit an, die den thematischen und sprachlichen Rahmen abstecken. In *¡Vamos! ¡Adelante!* soll jeweils nur eine der beiden Aufgaben bearbeitet werden, so dass eine zusätzliche Differenzierungsmöglichkeit vorhanden ist (außer in *Unidad 5*), während in *Gente Joven* beide Aufgaben zu bewältigen sind (sofern es zwei gibt), wodurch für die SuS wiederum mehr Kommunikationsanlässe im Sinne der Aufgabenorientierung entstehen. Zur Vorbereitung auf diese Zielaufgabe werden neben ein bis zwei *Minitareas (VA)* bzw. *Miniproyectos (GJ)*, die kommunikativ orientiert sind und im Allgemeinen *unfocused tasks* darstellen, eine große Zahl anderer Aufgaben (meist *focused tasks*) und Übungen angeboten. *Gente Joven* trennt den Aufgabenteil vom Übungsteil, wohingegen die Aufgaben und Übungen in *¡Vamos! ¡Adelante!* gemischt auftauchen, so dass die Lehrkraft zunächst prüfen muss, worum es sich bei der jeweiligen Aktivität handelt. Insgesamt haben vor allem die Zielaufgaben in beiden Lehrwerken einen hohen Stellenwert. Es bleibt aber der Lehrkraft überlassen, dass die SuS das jeweilige Ziel nicht aus den Augen verlieren, während diese die diversen anderen Aktivitäten bearbeiten. Rein optisch dürfte das bei *Gente Joven* etwas leichter fallen, da die Einheiten stets gleich und sehr übersichtlich strukturiert sind.

Was zusätzliche Elemente angeht, tut sich *Gente Joven* durch großflächige, authentische Fotos hervor, die vielfältige Eindrücke aus dem Alltag spanischsprachiger Länder vermitteln. *¡Vamos! ¡Adelante!* wiederum legt mehr Wert auf die Anzahl und Diversität der Textsorten, wenngleich viele davon didaktisiert sind. Insgesamt wird in beiden Lehrwerken versucht, authentische, aktuelle Materialien anzubieten, allerdings mit einem unterschiedlichen Fokus.

Die Schulung der funktional-kommunikativen Kompetenzen wird bei *Gente Joven* integrativ, bei *¡Vamos! ¡Adelante!* hingegen fokussiert vorgenommen, wobei dieser Fokus in allen Lektionen bis auf einer auf der Sprechkompetenz liegt. Die anderen Kompetenzen finden aber in *¡Vamos! ¡Adelante!* ebenfalls Berücksichtigung. Methodische und interkulturelle Kompetenzen werden in beiden Lehrwerken punktuell geschult, letztere aber stärker und in einem breiteren Umfang in *Gente Joven*, da dort neben Spanien auch andere spanischsprachige Länder berücksichtigt werden, wie bereits angemerkt wurde. Durch das Vermitteln und Anwenden von Lern- und Arbeitsstrategien wird in beiden Lehrwerken die Lernerautonomie gefördert. Gelegentlich werden diese Strategien auch im Verlaufe des Lehrwerks wiederholt. Weitere Wiederholungen könnten zudem durchaus sinn-

voll eingebaut werden, es bleibt allerdings der Lehrkraft überlassen, ob und wann sie dies tut.

Gemäß dem aufgabenorientierten Ansatz haben sprachliche Mittel, insbesondere Grammatik und Wortschatz, eine dienende Funktion. Dieses Prinzip wird in beiden Lehrwerken recht konsequent umgesetzt, wenngleich der besagte Nutzen aus Sicht der SuS möglicherweise nicht immer sofort ersichtlich ist und ihnen unter Umständen erst bei der Bearbeitung der *Tarea final* klar wird, wenn überhaupt. Beide Lehrwerke arbeiten mit einem bedarfsorientierten *focus on form*, wobei häufig zunächst eine induktive Erarbeitung vorgesehen ist, insbesondere wenn es um den Wortschatz geht. Vor allem in *¡Vamos! ¡Adelante!* ist aber auch oftmals für grammatische Aspekte die induktive Herangehensweise vorgesehen. Das Lehrerbuch von *Gente Joven* dagegen empfiehlt an einigen Stellen eine deduktive Erarbeitung, obwohl eine induktive durchaus denkbar wäre (z. B. bei *también* und *tampoco*). Explizite Regeln für die Grammatik werden allerdings in beiden Lehrwerken spätestens im Anschluss formuliert und im Grammatikteil oder Grammatikheft systematisiert. Zum schnelleren Wortschatzaufbau werden in beiden Lehrwerken Chunks genutzt und die übersichtlichen Wörternetze in *¡Vamos! ¡Adelante!* unterstützen außerdem das Einprägen neuer Vokabeln. Die Art der Progression lässt sich anhand der 1. Bände für beide Lehrwerke allerdings nicht genau bestimmen. Im Übrigen kann man feststellen, dass beide Lehrwerke sich schwer damit tun, die Ausspracheübungen thematisch an die jeweiligen *Unidades* anzupassen.

Die offensichtlichsten Unterschiede auf Lehrwerksebene – abgesehen von der äußeren Form und der kontextbedingten Einsprachigkeit von *Gente Joven* – bestehen also in den eindeutigeren Differenzierungsmöglichkeiten, der größeren Vielfalt an Textsorten und der fokussierten Kompetenzschulung von *¡Vamos! ¡Adelante!* einerseits und der übersichtlicheren Gestaltung u. a. durch die Trennung von Aufgaben und Übungen, den großflächigen Fotos und dem breiteren Angebot an kulturellem Wissen bei *Gente Joven* andererseits.

## 8.2 Vergleich der Aufgabenebene

Sowohl in *Gente Joven* als auch in *¡Vamos! ¡Adelante!* werden die Zielaufgaben in einzelne Schritte unterteilt. Es liegt also ein Arbeitsplan vor. Die Prozessorientierung wird hier bei *¡Vamos! ¡Adelante!* etwas deutlicher, da die einzelnen Schritte mit entsprechenden Überschriften gekennzeichnet sind, z. B. in *Unidad 3* mit 1. Vorbereiten, 2. Erstellen, 3. Veröffentlichen. Die erforderlichen Arbeitsmaterialien sind hingegen in *Gente Joven*

besser ersichtlich, da sie in einem gesonderten Kästchen angegeben werden (*¿Qué necesitamos?*). Für beide Lehrwerke gilt, dass die gewählten Zielaufgaben inhaltsorientiert sind und eine Informationslücke aufweisen. Außerdem werden die sprachlichen Mittel lediglich durch den thematischen Rahmen eingegrenzt. Während es sich bei *¡Vamos! ¡Adelante!* um die real existierende Schule handelt, kann in *Gente Joven* eine Wunschschule frei erfunden werden. Insofern ist die Aufgabe in *¡Vamos! ¡Adelante!* zwar theoretisch realitätsnäher, aber das Thema ist nahezu das gleiche und Wunschvorstellungen gehören ebenso zum Leben jedes Menschen wie die Realität. Außerdem können letztere durchaus motivierender auf die SuS wirken.

Da *¡Vamos! ¡Adelante!* ausgerechnet für diese *Unidad* einen Fokus auf das Schreiben legt, während in *Gente Joven* sowohl Schreiben als auch Sprechen gefördert werden sollen, gestaltet sich der Vergleich in Bezug auf dieses Kriterium etwas schwierig. Bei einer rein schriftlichen Aufgabe, die zudem in Einzelarbeit stattfinden soll, kann zwangsläufig keine (nennenswerte) Interaktion zustande kommen, abgesehen von der, die den Arbeitsprozess betrifft. Dies liegt nun aber daran, dass in *¡Vamos! ¡Adelante!* eine fokussierte Kompetenzschulung bevorzugt wird, während *Gente Joven* die Kompetenzen integrativ schult. Da alle anderen *Unidades* in *¡Vamos! ¡Adelante!* einen Fokus auf das Sprechen legen und zum Teil auch in Partner- oder Gruppenarbeit bewältigt werden sollen – so wie in *Gente Joven* – kann hier grundsätzlich kein großer Unterschied der beiden Lehrwerke in Bezug auf die Interaktion in den Zielaufgaben ausgemacht werden. Eine realitätsnahe Sprachverwendung liegt jedenfalls in beiden Fällen vor. Kognitive, emotionale und kreative Prozesse werden durch beide Aufgaben ganz im Sinne einer ganzheitlichen Förderung der Lernenden angeregt. Das kommunikative Ergebnis ist jeweils ein Flyer/Prospekt (bzw. Video oder auch eine Fotocollage in *VA*), der bestimmte Mindestangaben enthalten soll, ansonsten aber Raum für Kreativität lässt. Hierdurch ergeben sich Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten, ebenso wie eine Lernerorientierung durch das Einbringen eigener Interessen. Die zusätzliche Differenzierungsmöglichkeit in *¡Vamos! ¡Adelante!* durch die Wahl zwischen zwei *Tareas finales* wurde oben bereits angesprochen. Sowohl die Einzel- als auch die Gruppenarbeit ermöglichen zudem eine Differenzierung nach Arbeitstempo oder -stil, wobei die Gruppenarbeit in *Gente Joven* eine gegenseitige Hilfestellung und Unterstützung bietet, so dass die SuS sich in ihren Stärken ergänzen können.

Beide Lehrwerke bieten Arbeitsblätter als Basis der Evaluation an, so dass die SuS bei Ausgabe zu Beginn bereits die Bewertungskriterien kennen. Für *¡Vamos! ¡Adelante!* ist

nicht ganz klar, ob die Lehrkraft auch evaluieren soll, das bleibt ihr offenbar selbst überlassen. Zumindest findet eine Selbst- und Peerevaluation statt, genauso wie in *Gente Joven*. In beiden Lehrwerken sollen die SuS am Ende eine Lieblingspräsentation wählen, wobei die Wahl in *Gente Joven* auch begründet werden soll. Letzteres erhöht die Transparenz der Bewertung und fördert die Reflexion über das Endprodukt und somit auch das Nachdenken über den Arbeitsprozess. Ganz im Sinne des Lernaufgabenkonzepts sollen die Zielaufgaben durch die in den vorangestellten Übungen und Aufgaben erlernten sprachlichen Mittel vorbereitet worden sein. Zur besseren Übersicht gibt es in beiden Lehrwerken eine Seite auf der die neuen Grammatikregeln zusammengefasst werden und in *¡Vamos! ¡Adelante!* auch eine Seite mit dem neuen Wortschatz, der z. T. in gut überschaubaren Wörternetzen präsentiert wird. Auch die strukturierte Darbietung der Aufgabe und die entsprechenden Evaluationsbögen dienen als Hilfestellung für die SuS, ebenso wie die Fotos mit Beispielen in *Gente Joven*. Das Foto speziell zu dieser *Tarea final* in *¡Vamos! ¡Adelante!* ist wenig aussagekräftig, für die Option A ist es das jedoch schon eher. In *Gente Joven* wird als Erweiterung noch eine Reflexion der Gruppenarbeit vorgeschlagen, wodurch die Prozessorientierung und Lernerautonomie zusätzlich gefördert werden. Diese Art der Reflexion fehlt in *¡Vamos! ¡Adelante!*.

Insgesamt erfüllen beide Lehrwerke weitestgehend die in Kapitel 4.4 genannten Kriterien für Lernaufgaben. Sie sind inhalts- und lernerorientiert, fördern die ganzheitliche Entwicklung der SuS, sind authentisch oder zumindest realitätsnah und relevant und zielen auf ein Endprodukt ab. Die „inhaltslich[e], sprachlich[e] und methodisch-strategisch[e]“ (Caspari, 2013, S. 4) Vorbereitung auf die komplexe(n), kompetenzorientierte(n) Zielaufgabe(n) findet in diversen Übungen und Aufgaben vorab statt. Verbesserungsfähig sind die Zielaufgaben z. B. in Hinblick auf die Differenzierungsmöglichkeiten. So könnte mehr Spielraum in der Wahl des Endproduktes oder der Sozialform gelassen werden. Während das Präsentieren einer Wunschschule auch im „Hier und Jetzt der Unterrichtssituation“ (Europarat, 2001, S. 153) spannend und interessant sein kann, birgt die *Tarea final* in *¡Vamos! ¡Adelante!* die Gefahr, dass sich die Flyer zu sehr ähneln und dadurch langweilig werden. Der tatsächliche Austausch mit spanischsprachigen SuS könnte sich hier motivierend auswirken. Im Bereich des Scaffolding wäre eine bessere Vokabelübersicht in *Gente Joven* hilfreich, während *¡Vamos! ¡Adelante!* aussagekräftigere Bilder zum Endprodukt integrieren könnte. Auch die Bereiche Evaluation und Prozessorientierung sind in *¡Vamos! ¡Adelante!* ausbaufähig. Eine begründete Bewertung der Endprodukte und eine Reflexion der Arbeitsprozesse wie in *Gente Joven* wären dafür förderlich.

## 9 Fazit

Die Arbeit verfolgte einerseits das Ziel, zu klären, wie Aufgabenorientierung allgemein in Lehrwerke integriert werden kann, und andererseits zu analysieren, wie sie speziell in den vergleichsweise aktuellen Lehrwerken *Gente Joven Nueva Edición 1* und *¡Vamos! ¡Adelante! 1* tatsächlich umgesetzt wird. Insbesondere sollte dabei untersucht werden, ob der unterschiedliche kulturelle Kontext der Lehrwerksverlage (Spanien vs. Deutschland) sich erkennbar auf das Verständnis von Aufgabenorientierung und folglich auf diese Umsetzung auswirkt.

Thema und Anliegen der Arbeit erklären sich daraus, dass einerseits das Potenzial von Aufgabenorientierung in den letzten drei bis vier Jahrzehnten umfangreich in der fremdsprachendidaktischen Literatur diskutiert wurde, es andererseits aber trotzdem sehr lange gedauert hat, bis Anregungen des aufgabenorientierten Ansatzes in Lehrwerke aufgenommen wurden. Dies dürfte neben der Gewinnorientierung der Verlage auch an der Trägheit des Entwicklungsprozesses liegen und daran, dass es nicht ganz einfach ist, alle Aspekte der Aufgabenorientierung in ein Lehrwerk zu pressen. Ein Beispiel hierfür ist die Analyse der Lernerbedürfnisse (vgl. u. a. Nunan, 2004, S. 1; Echevarría Rosales, 1991, S. 201), die für viele Verfechter des aufgabenorientierten Ansatzes einen grundlegenden Aspekt darstellt. Ein Lehrwerk auf einer derartigen Analyse aufzubauen, ist nun einmal schlichtweg unmöglich. Muss daraus zwangsläufig folgen, dass in einem lehrwerkzentrierten Unterricht nicht mehr machbar ist als ein *task-supported language teaching and learning*, das weiterhin dem PPP-Modus folgt und dies nur punktuell durch Aufgaben ergänzt? Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass das Konzept der Lernaufgabe durchaus einen geeigneten Kompromiss für dieses Dilemma bietet. Zwar ist es im Rahmen eines Lehrwerks nicht möglich, vorab die Bedürfnisse der SuS zu analysieren, aber eine thematische Abstimmung auf die Interessen der Zielgruppe wird in den untersuchten Lehrwerken durchaus angestrebt und das Angebot vielfältiger Aufgaben bietet der Lehrkraft die Möglichkeit, die Lernenden bei der Unterrichtsplanung mitentscheiden zu lassen.

Eine weitere Hürde stellt das Integrieren aktueller und authentischer Materialien in die Lehrwerke dar. *¡Vamos! ¡Adelante!* versucht dies über ein großes Angebot an (z. T. allerdings didaktisierten) Texten, wohingegen *Gente Joven* eher auf Bilder und Fotos setzt. Bei einer Lebensdauer der Lehrbücher von zehn Jahren oder mehr, nimmt die Aktualität jedoch zwangsläufig im Laufe der Zeit ab. Hier wäre die Lehrkraft gefordert, zusätzliche aktuellere Materialien (Texte, Bilder, Videos usw.) im Unterricht anzubieten,

zumal die Frage nach der Authentizität, ebenso wie die der Relevanz, immer auch ein Stückweit von jedem Lernenden abhängt. In diesen Punkten muss die Lehrkraft ggf. nachsteuern.

Wenig Probleme bereitet den gewählten Lehrwerken die im aufgabenorientierten Ansatz geforderte Inhalts- und Produktorientierung, und die Umstellung von der (traditionellen) grammatischen Progression auf den bedarfsorientierten *focus on form* ist ihnen ebenfalls weitestgehend gut gelungen. Auch hier liegt es aber in der Hand der Lehrkraft, den SuS das Ziel regelmäßig vor Augen zu führen, während diese die auf die Zielaufgabe/n vorbereitenden Aktivitäten absolvieren.

Ähnlich gut stellt sich die Kompetenzorientierung beider Lehrwerke dar, die neben den funktional-kommunikativen auch die methodischen und interkulturellen Kompetenzen berücksichtigen. Das Vermitteln von Lern- und Arbeitsstrategien führt dabei gleichzeitig zu mehr Lernerautonomie. Was die konkrete Kompetenz(en)schulung angeht, lassen sich jedoch Unterschiede feststellen. Insbesondere bezüglich der funktional-kommunikativen Kompetenzen basiert *Gente Joven* auf einer integrativen und *¡Vamos! ¡Adelante!* auf einer fokussierten Förderung.

Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten lassen sich ebenso in einem Lehrwerk unterbringen wie vielfältige Evaluationsmöglichkeiten, die der Transparenz und Reflexion dienen, wie die beiden Lehrwerke zeigen. Allerdings gelingt ersteres besser bei *¡Vamos! ¡Adelante!* und letzteres bei *Gente Joven*.

Die Zielaufgaben der beiden Lehrwerke stellen aufgrund ihrer Komplexität eine Herausforderung für die Lernenden dar, sie lösen kognitive, emotionale und kreative Prozesse aus und ermöglichen dadurch eine ganzheitliche Förderung der SuS. Im Bereich der Differenzierungsmöglichkeiten und des Scaffolding der Zielaufgaben gibt es allerdings in beiden Lehrwerken noch Raum für Verbesserung, wie wir gesehen haben.

Weder in Bezug auf das Prinzip der Aufgabenorientierung noch bezüglich der Merkmale von Aufgaben konnten signifikante Unterschiede zwischen der spanisch- und der deutschsprachigen Literatur erkannt werden, vermutlich auch deshalb, weil sich die Autoren beider Sprachräume häufig auf die englischsprachige Literatur berufen. Ähnlich sieht es bei den bildungspolitischen Dokumenten aus, die sich beide am GeR orientieren und somit vergleichbare Vorgaben für die beiden Länder machen. Selbst das Konzept der Lernaufgabe, welches in dieser Form fast ausschließlich in der deutschsprachigen Litera-

tur diskutiert wird, findet sich in der praktischen Umsetzung auch bei spanischen Lehrwerksverlagen wieder, wie *Gente Joven* deutlich macht.

Die in der Arbeit entwickelten Kriterien für (Lern-)Aufgaben werden in beiden Lehrwerken in hohem Maße umgesetzt, und nur in wenigen Punkten finden sich dabei deutliche Abweichungen voneinander (s. o.). Diese Abweichungen lassen sich anhand der vorliegenden Literatur aber nicht schlüssig mit dem kulturellen Hintergrund der Lehrwerke begründen. Einzig der Aspekt der Kompetenz(en)schulung (integrativ vs. fokussiert) mag hierin seine Ursache haben. *Gente Joven* wählt eine integrative Schulung der funktional-kommunikativen Kompetenzen, die möglicherweise auf der insgesamt integrativen Ausrichtung des aufgabenorientierten Ansatzes beruht (vgl. Echevarría Rosales, 1993, S. 195; Caspari, 2019, Kap. 5.6). Die Empfehlung einer fokussierten Kompetenz(en)schulung ergibt sich denn auch vor allem aus den (auf Deutsch verfassten) Ausführungen von Caspari (2019, Kap. 5.6) hierzu.

Selbst die Tatsache, dass die Aufgabenorientierung des Lehrwerks im Lehrerbuch von *Gente Joven* ausführlicher diskutiert wird als in dem von *¡Vamos! ¡Adelante!*, wirkt sich nicht in Form einer unterschiedlichen Umsetzung aus. Ohne eine Analyse weiterer Lehrwerke kann diese Aussage zwar nicht verallgemeinert werden, aber in dem vorliegenden Fall spielt der kulturelle Hintergrund der Lehrwerke offenbar nur am Rande eine Rolle<sup>35</sup>. Der Lehrwerkvergleich hat somit gezeigt, dass es tatsächlich möglich ist, Aufgabenorientierung sinnvoll in ein Lehrwerk zu integrieren, wofür sich das Konzept der Lernaufgabe besonders zu eignen scheint. Außerdem konnte deutlich gemacht werden, dass die Globalisierung auch vor Lehrwerken nicht Halt macht und, wenn auch nicht in der Optik, so doch zumindest in der Konzeption starke Ähnlichkeiten zwischen dem spanischen und dem deutschen Lehrwerk vorhanden sind. Es bleibt zu wünschen, dass die tatsächliche Effektivität des aufgabenorientierten Ansatzes allgemein und der Lernaufgaben im Speziellen weiter erforscht wird (vgl. u. a. Caspari, 2006, S. 38), um möglichst zeitnah eine auf wissenschaftlichen Resultaten beruhende Einschätzung des Potenzials dieser Ansätze zu ermöglichen.

---

<sup>35</sup> Hierzu gehört auch das für spanische Lehrwerke übliche größere Format von *Gente Joven*, das die Verwendung der großflächigen Bilder erst ermöglicht.

## 10 Literaturverzeichnis

- Bach, G. & Timm, J.-P. (2009). Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (4. Aufl.) (S. 1-22). Tübingen: A. Francke.
- Bechtel, M. (2015). Das Konzept der Lernaufgabe im Fremdsprachenunterricht. In M. Bechtel (Hrsg.), *Fördern durch Aufgabenorientierung. Bremer Schulbegleitforschung zu Lernaufgaben im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Band 54)* (S. 43-82). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Börner, W. (2002). Lernprozesse in grammatischen Lernaufgaben. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Grammatik und Fremdsprachenunterricht. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven* (S. 231-259). Tübingen: Narr.
- Bredella, L. (2006). Probleme des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)* (S. 18-24). Tübingen: Narr.
- Byram, M. & Hu, A. (Ed.) (2013). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2. Auflage). Hoboken: Taylor and Francis.
- Caspari, D. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)* (S. 33-42). Tübingen: Narr.
- Caspari, D. (2010). Lehrwerksunterricht = Frontalunterricht? Mehr Schülerbeteiligung bei der Arbeit mit dem Lehrbuch. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Französisch* 7 (1), 4–6.
- Caspari, D. (2011). Lernaufgaben und Lehrwerke – ein Widerspruch? Betrachtungen aus der Sicht des Französischunterrichts. In M. Reinfried (Hrsg.), *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De*



- Florio-Hansen. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (S. 331-344). Tübingen: Narr.
- Caspari, D. (2013). Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 10 (4), 5-8.
- Caspari, D. (2019/im Druck): Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht – unterschiedliche Konzepte im Vergleich. In D. Ruisz, P. Rauschert & E. Thaler (Hrsg.), *Living Language Teaching – Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht* (9-40). Tübingen: Narr.
- Caspari, D., Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2008). Kompetenzorientierung und Aufgaben. In B. Tesch, E. Leupold & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Französisch: konkret Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen* (S. 85-87). Berlin: Cornelsen.
- Caspari, D. & Kleppin, K. (2008). Lernaufgaben: Kriterien und Beispiele. In B. Tesch, E. Leupold & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Französisch: konkret Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen* (S. 88-148). Berlin: Cornelsen.
- Ceular Fuentes de la Rosa, C. (1993). El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas. In V. García Hoz (Ed.): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas* (S. 109-158). Madrid: Ediciones Rialp.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung* (2., durchges. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Echevarría Rosales, C. (1993). Desarrollo del trabajo por tareas en el aprendizaje del inglés. In V. García Hoz (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas* (S. 189-206). Madrid: Ediciones Rialp.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19 (3), 221–246. doi: 10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x.
- Estaire, S. (2001). Un enfoque por tareas en el aula de primaria. Principios y planificación de unidades didácticas. In G. López Téllez & J. Arnau (Ed.), *Metodología de la enseñanza del inglés. (Aulas de verano. Principios)* (S. 141–165). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fäcke, C. (2011). *Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Funk, H. (2006). Aufgabenorientierung in Lehrwerk und Unterricht – das Problem der Theorie mit der Vielfalt der Praxis. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)* (S. 52-61). Tübingen: Narr.
- (GJ, CU 2013) Alonso Arija, E., Martínez Sallés, M. & Sans Baulenas, N. *Gente Joven Nueva Edición 1. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.
- (GJ, LB 2013) Lara González, F. & Martínez Sallés, M. *Gente Joven Nueva Edición 1. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.
- (GJ, SB 2013) Alonso Arija, E., Martínez Sallés, M. & Sans Baulenas, N. *Gente Joven Nueva Edición 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Gnutzmann, C. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Adoption von task-based language teaching and learning? In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)* (S. 62-71). Tübingen: Narr.
- Grünewald, A. (2018). Ein Rückblick auf die wichtigsten Methodenkonzeptionen der Fremdsprachenvermittlung. In A. Grünewald & L. Küster (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis* (2., überarb. Aufl.) (S. 112-118). Stuttgart: Klett.
- Hallet, W. & M. K. Legutke (2013). Tasks re-visited. Introducing the special issue. *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42 (2). Abgerufen am 12.09.2019, von <http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/download/2180/2081>
- Hufeisen, B. (2006). Schulaufgaben, Hausaufgaben, Textaufgaben, Übungsaufgaben, Testaufgaben, Prüfungsaufgaben, Evaluationsaufgaben, Kompetenzüberprüfungsaufgaben – Was ist Aufgabenorientierung und zu welchem Zweck könnte sie im Fremdsprachenunterricht sinnvoll sein? In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)* (S. 90-101). Tübingen: Narr.

- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Keller, S. (2013). The future of the task concept – a look outside the box. *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42 (2). Abgerufen am 12.09.2019, von <http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/download/2182/2639>
- (KMK 2004) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der KMK vom 04.12.2003*. Abgerufen am 11.09.2019, von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf)
- (KMK 2011). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011*. Abgerufen am 11.09.2019, von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf)
- Larsen-Freeman, D. & Andersson, M. (2016). *Techniques & Principles in Language Teaching* (3. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London: Longman
- Leupold, E. (2008). A chaque cours suffit sa tâche? Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 96, 2-8.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal* 58 (4), 319–326. doi: 10.1093/elt/58.4.319
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell. Abgerufen am 11.09.2019, von <http://lib.myilibrary.com?id=632005>
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-v. Ditfurth, M. (2005). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In A. Müller-Hartmann (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching. Festschrift für Michael K. Legutke. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)* (S. 1-52). Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Task-supported language learning*. Paderborn: Schöningh. Abgerufen am 12.09.2019, von <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838533360>

- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2013). The task approach to language teaching. *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42 (2). Abgerufen am 11.09.2019, von <http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/download/2181/2638>
- Piepho, H.-E. (2003). Von der Übungs- und Aufgabentypologie zur Szenariendidaktik – es hat sich etwas entwickelt. In M. Legutke & M. Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff* (S. 59-65). Tübingen: Narr.
- Plikat, J. (2018a). Plurimethodische Ansätze. In A. Grünewald & L. Küster (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis* (2., überarb. Aufl.) (S. 119-130). Stuttgart: Klett.
- Plikat, J. (2018b). Gegenwärtige Leitkonzepte. In A. Grünewald & L. Küster (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis* (2., überarb. Aufl.) (S. 131-150). Stuttgart: Klett.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rösler, D. (2013). Erfüllen Aufgaben ihre Aufgabe? Ein Blick in den akademischen Diskurs. *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42 (2). Abgerufen am 11.09.2019, von <http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/download/2183/2640>
- Sánchez Perez, A. (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Schinke, S. & Steveker, W. (2013). Lernaufgaben im Spanischunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 41 (2), 4–11.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics* 17 (1), 38–62. doi: 10.1093/applin/17.1.38
- (VA, CU 2014) Arriagada, M., Campagna, L., Cid Sánchez, C., Gerth, E., Heinen-Ludzuweit, K.-S., Lüning, M. & Wagner Civera, M. *¡Vamos! ¡Adelante! 1. Cuaderno de actividades*. Stuttgart: Klett.
- (VA, LB 2014) Arriagada, M., Campagna, L., Cid Sánchez, C., Gerth, E., Heinen-Ludzuweit, K.-S. & Lüning, M. *¡Vamos! ¡Adelante! 1. Lehrerbuch*. Stuttgart: Klett.

- (VA, SB 2014) Arriagada, M., Campagna, L., Cid Sánchez, C., Wagner Civera, M., Gerth, E., Heinen-Ludzuweit, K.-S., Lüning, M. & Melgar Pernías, Y. *¡Vamos! ¡Adelante! 1*. Stuttgart: Klett.
- (Webseite Instituto Cervantes) (1991-2019). berlin.cervantes.es . Abgerufen am 12.09.2019, von [https://berlin.cervantes.es/de/ueber\\_uns\\_spanisch.htm](https://berlin.cervantes.es/de/ueber_uns_spanisch.htm)
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.